



Arxiu històric FUNDACIÓ JAUME BOFILL

Miralls del lloc, miralls del temps

Joaquim Franc

FEBRER 1980

FUNDACIÓ
Fundació
JAUME
Jaume
BOFILL
Bofill

"Puc manar-li al Mirall que ensenyi moltes coses i a alguns puc mostrar-los el que volen veure. Però el Mirall ensenya també coses que no se li demanen, i aquestes són sovint més estranyes i profitoses que les que desitgem veure. El que veuras, si deixes el Mirall en llibertat, no puc dir-ho. Doncs mostra coses que foren, i coses que són, i coses que potser seran. Però el que ha de veure, ni el més savi no pot dir-ho. ¿Vols mirar?"

Galadriel

INDEX

I. DES D'UNA ESCLETXA

- 1.0 Introducció.
- 1.1 De la concepció del temps lliure.
- 1.2 De la concepció del joc.
- 1.3 Context i dimensions educatives.

II. ELS GRUPS, SISTEMES OBERTS

- 2.0 Introducció.
- 2.1 L'interior i l'exterior.
- 2.2 El passat, el present ... i el futur.
- 2.3 Funcions i regulacions.
- 2.4 L'orientació del sistema.

III. DINAMISMES

- 3.0 Introducció
- 3.1 El petit grup.
- 3.2 El projecte.
- 3.3 La xarxa institucional.
- 3.4 La progressió personal i colectiva.
- 3.5 La implicació.

IV. ANEXOS

V. BIBLIOGRAFIA

DES D'UNA ESCLETXA

- 1.0 Introducció.
- 1.1 De la concepció del temps lliure.
- 1.2 De la concepció del joc.
- 1.3 Context i dimensions educatives.

1.0 INTRODUCCIO (DEL QUOTIDIA, LA CULTURA I L'EMERGENCIA DE VALORS)

La reflexió que desplegarem al llarg d'aquest capítol és feta des de la perspectiva del que convencionalment s'anomena "temps lliure" entenent-se, també convencionalment, que aquest és el temps que resta al marge del treball.

Però aquesta perspectiva ens ha estat difícil de manipular pel fet mateix de la imprecisió dels conceptes que n'han articulats fins ara el discurs.

Els teòrics del temps lliure (Dumazèdier,) i aquells qui s'han dedicat a la prospectiva sociològica han emmotllat unes nocions que, si bé tenen un valor que els és propi en aquest art tan difícil de l'anticipació, no troben un reflex prou concret en la realitat viscuda actualment pels nens, especialment pel que fa als nens de les classes populars.

Ha estat per això que, tot i partir de l'anàlisi del contingut i de les activitats que despleguen els nens en el seu temps "no escolar", hem hagut de modificar lleument el punt de mira i intentar abastar allò que, també de forma imprecisa, anomenarem el quotidià, entenent amb aquest mot l'experiència difosa -però de cada dia- que els nens fan del seu marc cultural, ambiental, informacional ... i del moviment que hi despleguen al marge de les institucions d'ensenyament.

Ens sembla que aquesta consideració dels dinamismes del "fer" infantil ha de desvetllar elements importants que, pel fet mateix de la quotidianitat i la ^{seva} escassa relevància aparent, ens solen passar per alt.

La nostra perspectiva, doncs, serà la del quotidià viscut pels nens al marge de l'escola. La nostra pretensió és la de posar de manifest

que aquest quotidià conté un potencial socialitzador i culturalitzador que, en el seu conjunt, és com a mínim equiparable al de l'escola i que, a més a més, juga un paper fonamental en l'estructuració del pensament i dels esquemes d'acció.

D'altra banda, i degut al ^{que té}caire d'informalitat -per oposició a institucionalització-, l'exploració que els nens fan del seu món real en les estones lliures és portadora d'un potencial educatiu específic que voldriem esbossar en els seus trets fonamentals; aquest potencial té una doble vessant, l'una relativa als "valors" que conté o pot contenir, l'altra referida a una forma específica de relació amb la cultura que és possible en les situacions d'esplai.

1.1 DE LA CONCEPCIÓ DEL TEMPS LLIURE

Les nocions de temps lliure i de "civilització de l'oci" han sorgit respectivament de la constatació de la reducció horària de les jornades de treball i de la prospecció sociològica del que podria esdevenir-se en el cas que aquesta reducció mantingués un ritme previsible.

Es tractava, en un primer moment, de nocions amb més càrrega quantitativa i d'il·lusió que de nocions suficientment analitzades tant pel que fa al seu contingut com pel que fa a les seves funcions vistes des del punt de mira dels subjectes o del sistema social.

Posteriors aproximacions sociològiques n'han descobert aspectes més concrets.

El temps lliure, se'ns ha dit, és un temps de recuperació de la força de treball dels obrers per a mantenir-la en un nivell òptim d'utilització. En aquest sentit no és estrany que el capitalisme primitiu limités el temps lliure a la recuperació purament "biològica", el menjar i el repòs. El capitalisme avançat, en canvi, ultra que pot permetre's una menor utilització proporcional de la mà d'obra en la mesura que la tecnificació desplaça cap a la maquinària una part major del procés productiu, ha entès que la recuperació de la mà d'obra necessària en les circumstàncies actuals no pot limitar-se al biològic.

Cal una recuperació "motivacional", la sofisticació dels sistemes d'incentius salarials exigeix l'existència d'uns productes que puguin adquirir-se i d'un temps per a gaudir-los. El gaudi ha passat a formar part de la lògica del capitalisme desenvolupat.

I, encara, s'observa una tendència a la qualificació del gaudi: hi ha ocis i ocis. El revestiment "cultural" de certes activitats o productes "propis del gaudi" de qualitat" -des de la TV en color fins al "forfait"

turístic^{culte}, o fins al "llibre dels grans autors contemporanis" hi ha tota una gradació- són part d'una operació de camuflatge en la que el suministre d'uns continguts o d'uns productes ~~manipulats~~ homologats, però artificials i fora de qualsevol contexte de referència -i de la possibilitat de construir-lo- serveixen perfectament per a mantenir la il.lusió sense que les relacions de producció en resultin afectades.

I això no ho és tot. Hi ha, a més a més, una colonització del temps lliure, suposadament lliure. Una colonització ideològica, econòmica i institucional.

Des del punt de mira ideològic, no ens hi extendrem, hom pot trobar des d'una definició del que cal fer i del que cal no fer en el temps lliure fins la pressió ideològica que els aparells d'informació i divertiment de l'estat o de cadenes privades efectuen mitjançant els mass-media. En un mot, el temps lliure és aquell en el que els individus són especialment subjectes a l'inculcació ideològica. Això és una paradoxa.

Des del punt de mira econòmic, és ben patent la fabricació de modes, i d'objectes per a acomplir-les, que l'aparell productiu posa al servei del temps lliure dels propis productors, venent-los-hi, és clar. Hom, esdevé, en el límit, comprador del tipus d'utilització del temps lliure que ha decidit els detectors del poder econòmic en el seu benefici.

Des del punt de vista institucional -que és, potser, el que afecta més directament els nens- és un fet que el temps lliure serveix per a suplir dèficits de tota mena. Posem per cas els nens: una bona part dels dèficits de l'escolarització -estètica, esport, retards, etc.- es solucionen institucionalitzant una part sovint considerable del temps lliure: classes de recuperació, centres semi-escolars d'arts plàstiques, centres d'esplai que supleixen allò que l'escola no fa.

Tot plegat conflueix en distanciar els individus de les coordenades immediates de la seva existència, de ~~manipulats~~ l'oportunitat d'ana-

litzar-les, allunyar d'allò que la gent del poble en diuen "la vida".

- - - - -

Fins aquí, només constatacions; cal, però, passar a una precissió del significat del temps lliure.

Hom no pot definir-lo només per negatiu, dient, per exemple que és aquell temps en que hom "no treballa" o que és aquell temps en que hom "no és subjecte a aparells institucionals".

Això no fora cert més que en la mesura en que es redueix el significat del treball a la venda de la força de treball i a l'exercici alienat d'aquest o, paral·lelament, a la venda de la participació institucional i a l'alienació d'aquesta. D'altra banda, és un fet ben evident que en el temps lliure hom treballa i hom participa a la vida ciutadana i política vivint l'institucional. Una definició estrictament negativa té un valor més il·lusionari que altre, assimilable a l'il·lusió del "natural".

Caldria veure quins són els límits d'una definició del temps lliure en termes contraris, positius, i quins riscos i idealismes conté una tal definició.

Preferim abordar la qüestió intentant establir el lligam -o els lligams-entre el treball i el temps lliure, entre el treball alienat i el no alienat.

El temps, en un sentit estricte, no és ni deixa de ser lliure. En, canvi, el que sí és important de fer notar és que el temps és viscut amb un marge més gran o més petit d'autonomia respecte de restriccions socials. Si això és cert, esdevé possible d'establir successives aproximacions a una concepció constructiva del temps lliure; el temps lliure com a possibilitat de:

- una relativa llibertat respecte de les condicions de treball i de les limitacions de l'institucional,
- una relativa llibertat en l'elecció de l'activitat personal -activitat realitzada al marge de les exigències del treball venut-.
- una relativa llibertat d'elecció de les persones amb qui hom es relaciona -al marge de les relacions exigides per l'enquadrament laboral o institucional-.
- una relativa llibertat d'exploració personal de l'entorn -al marge del condicionament cultural.

Aquestes quatre dimensions, totes elles relatives, conflueixen en configurar un "temps personal", aquell que s'omple amb l'activitat o el treball volguts -volgut en el sentit que enclou el desitjat i l'acceptat-, el temps en que hom fa allò que construeix/expressa la persona: és la possibilitat de desenvolupar, en la direcció volguda, el conjunt del potencial personal.

I això en un contexte obert de relació amb els altres i amb la cultura que permet una elaboració i una valoració de la interiorització que hom fa dels mòbils socials, dels models de regulació de les relacions -tant les immediates com les mediatitzades-, dels hàbits quotidians i de les tecnologies del fer de cada dia -l'organització de l'espai i del temps, la captació i l'ús de l'energia, els estris i utillatges més propers, les mesures, el vestit, el culinari i l'alimentari, etc.-.

L'escola, per raó dels seus dèficits de massificació i d'equipament, no se'n pot sortir d'ajudar cadascú a descobrir eficaçment el còm i el perquè de les coses que l'envolten, queda reduïda encara a l'elaboració de llenguatges i a la transmissió de coneixements sobre el còm i el perquè de coses o bé llunyanes o bé difoses. El concret, l'immediat, són encara una conquesta que hom efectua, no se sap com, en el temps residual.

Aquest temps "residual", però, és d'una importància extraordinària ja que és orientat personalment i permet a cadascú d'establir una relació genuïna entre treball i no-treball, d'adoptar una perspectiva pròpia sobre el món, d'elaborar la significació del que viu, de prendre una postura -més o menys crítica- a partir de la qual efectuar el propi procés de participació/creació en el context cultural.

Tots aquests fets tenen una importància extraordinària i ofereixen unes possibilitats d'actuació educativa singulars. En parlarem més àmpliament en l'apartat 1.1.3, després d'haver fet una incursió en la forma específica com els nens ho viuen: el joc.

1.2 DE LA CONCEPCIO DEL JOC

El joc és una forma d'activitat que els nens poden dur a terme en el seu temps lliure.

Si bé és una forma d'activitat sovint gratuïta, no directament productiva i molt freqüentment associada al goig, no és una forma degradada de la seva activitat, no n'és una forma "menor", sinó que hem de convenir amb Freinet que, en l'activitat dels nens, joc i treball es cavalquen i es recobreixen mútuament fins al punt que, en el seu aspecte més seriós, és impossible de delimitar les fronteres entre un i altre.

Altra cosa és l'utilització que pugui fer-se del fet del joc, la manipulació en la que se l'utilitza per a mantenir els nens apartats del "seriós" i per a perpetuar una infància que s'adigui als interessos que orienten el funcionament s'un sistema familiar, cultural o social.

Una consideració global del joc ha de tenir-ne en compte els següents aspectes:

- El joc és acció real i/o simbòlica
- El joc és relació en una gamma àmplia de contextes
- El joc és control del real i de la relació, però sobretot aprenentatge o gènesi de formes de control.
- El joc aconsegueix funcions concretes en el desenvolupament personal, funcions que poden ésser inventariades.

Anem per parts.

Prenem per cas un grup de nens que amb un conjunt de materials heterogènis -desferres, canyes, cordills, una serra, un martell i uns quants claus, per exemple- fabriquen una cabana "de Tarzan"; fer-se cabanes és un joc ben corrent que serveix per a posar de manifest el caràcter d'acció del joc, en el seu doble aspecte, real i simbòlic: el fet mateix de la construcció implica la manipulació i la transformació del real, però l'imaginari

argumental ens remet a l'elaboració del simbòlic en un doble sentit: en primer lloc, la cabana no és "de veritat", no s'hi pot viure; en segon lloc el fet mateix de l'acceptació de la situació "Tarzan" es remet al mític.

Potser és aquesta la forma d'acció específica del joc, la que integra en un sol acte el real i el simbòlic. Com els "bricoleurs" que utilitza Lévi-Strauss per a metaforitzar el pensament primitiu, els nens operen des del terreny de l'imaginari amb conjunts heterogenis de materials del real. El mite -l'elaboració i reelaboració del mite- serveix de pretexte i d'estructura a una incessant manipulació del real i del contrast entre el real i el mític en sorgeixen formes específiques de simbòlic.

Diem això perquè el joc és acte realitzat amb una certa independència respecte dels símbols convencionals en un moment donat. El joc és un exercici de llibertat simbòlica en el sentit que no és llibertat real i en el sentit que es realitza amb independència dels arbitraris culturals vigents.

El dit de l'acció que implica tot joc serveix també per a posar-ne de manifest alguns dels seus trets d'activitat de relació. El joc és relació en molts contextes diferents.

Es relació en el context del real i en el context del simbòlic. Els companys de joc són ben reals i els objectes que mediatitzen el joc també ho són, i en aquest sentit plantegen contínuament als nens problemes ben concrets que admeten una gamma de solucions reduïda. Però a més a més, pel fet que el joc es juga en l'imaginari, hom no es relaciona amb

relaciona amb els companys únicament en tant que són tal o qual individu, sinó també en tant que són "actors" de la situació de joc. El joc crea una infinitat de "situemes"; en el sentit que hi dona Francesc Tosquelles, en els que real i simbòlic s'entrelliguen. I això no exhaurix encara la varietat de contextes en que es produeix el joc.

En situació de joc, els nens s'enfronten encara amb altres distàncies situacionals. D'una banda hi ha els-que-juguen i els-que-no-juguen, és a dir, els que tenen un dret reconegut de participar en la situació i els que no el tenen, que són enemics potencials, els que poden agredir la situació de joc i, de vegades, extingir-la. D'altra banda, d'entre els que participen en el joc, hi ha els que són del propi bàndol i els que són del bàndol complementari, els que són més immediatament propers i els que cal mantenir a la distància justa per a que la situació pugui perpetuar-se.

Tot això teixeix una xarxa relacional complexa en la que les possibilitats d'intercanvi són molt riques i que cal sotmetre a formes -o ritus- de control.

Aquesta dimensió de control pròpia del joc s'exerceix tant endins de cada individu, com de l'individu cap enfora. El joc implica l'assumpció de rols que estableixen els límits de l'actuació individual i aquells aspectes que en són potenciats. En determinats jocs no es tracta únicament de l'establiment d'un sistema de rols, sinó, a més a més, d'unes regles que estableixen el legítim i l'il·legítim, que decideixen qui és el guanyador i qui és el perdedor.

Aquest aspecte de reglamentació del joc ha estat molt àmpliament estudiat i, en canvi, el procés d'ajustament i manteniment/canvi de rols és menys clar i per això volem dedicar-hi una breu consideració.

Les regles del joc són elements, fins a cert punt, exteriors als individus: en dicten, des de fora, quina ha de ser l'actuació; permeten de saber a cada moment quina és la decissió a prendre sense que aquesta decissió requereixi d'un procés d'elaboració interna per part dels jugadors.

Amb els rols, en canvi, succeeix altrament: assumir un rol no significa només "fer això" o "fer allò", sinó "ésser" simbòlicament allò que el rol defineix i implica. El rol no existeix a fora ni abans que els individus, el rol es realitza en la mesura que els individus l'incorporen, en la mesura que els individus l'accepten i s'hi impliquen.

Es clar que hi ha rols primaris, reproductors dels esquemes de relació establerts en el sistema social de referència del grup de nens. Però, en la mesura que el joc es "descontextualitza" -defuig les coordenades espai-temporals del sistema de referència- els rols esdevenen progressivament elaborats per l'individu que els protagonitza i regulats pel grup en el que l'individu assumeix el rol. I llavors el que fora només un ritus d'interacció -per exemple els jocs de pares-i-mares o de metges-i-malalts- pot esdevenir una veritable creació dramàtica en la que hom explora sota control col·lectiu, dimensions personals i relacionals d'una profunditat considerable.

El joc és, pot ésser, una profunda exploració que, passant per la metàfora del simbòlic, remet a les dimensions essencials del jo, dels altres i de les coses i constitueix un aprenentatge controlat d'aquestes dimensions.

Fins aquí un intent d'esbossar les dimensions capdals del joc des d'una perspectiva estructural. Per a complertar aquesta visió, pot ésser útil de prendre momentàriament un punt de mira funcionalista i resumir breument aquelles funcions que, segons una diversitat d'autors, han estat atribuïdes al joc en relació al desenvolupament infantil.

En el terreny del desenvolupament físic o motòric el joc contribueix a l'augment de la força i de la velocitat, a l'establiment d'una millor coordinació dels moviments i de la percepció amb el moviment, a l'augment de la precissió, etc.

En el terreny intel.lectual, el joc afavoreix la comprensió de situacions, l'elaboració d'estratègies, l'anticipació d'esdeveniments i, potser sobretot, la conquesta de la co-operació que relativitza els punts de mira estrictament egocèntrics i serveix a la construcció d'un pensament lògic.

En el terreny afectiu, el joc serveix a l'assimilació i a la maduració de situacions viscudes que -repetides en el simbòlic i en l'imaginàri- perden part del seu caràcter agressiu o traumàtic. En el joc hi ha també l'aprenentatge de la frustració -un aprenentatge sovint ritualitzat- i de la mesura de l'autoafirmació.

En el terreny social o relacional, el joc ofereix ocasions a l'aprenentatge de la regla -i, per tant, de l'objectivitat-, situacions de participació en situacions imaginàries creades i mantingudes col·lectivament -amb el que això implica d'acceptació de rols i de límits menys precisos que els de la regla- i, encara, la participació en tasques col·lectives -repartiment de les feines, responsabilització, gestió, etc.-.

Ens sembla important -tal com hem procurat de fer-ho amb el temps lliure- de no crear-se una mística del joc. Per això, abans d'esbossar unes primeres conclusions provisionals que constituïràn el nus de l'apartat final d'aquest capítol, cal situar les unes en relació a les altres quines són les afirmacions fonamentals que s'han fet fins aquí:

- 1er. El temps lliure és, com a màxim, caracteritzable per una relativa llibertat personal en l'ús que se'n fa. Donada la seva menor dependència de les condicions de treball i de les condicions d'enquadrament institucional, ofereix la possibilitat d'una exploració del significat del viscut, tant pel que fa al jo, com pel que fa a les relacions amb els altres o amb la cultura viscuda quotidianament.
- 2on. Una forma d'activitat, una forma capdal, d'utilització del temps lliure per part dels nens és el joc entès no pas com una forma degradada d'activitat sinó com una actuació que, efectuada en una variada gamma de contextes i en el doble terreny del real i del simbòlic, serveix a la contrucció d'esquemes d'exploració de la realitat en totes les seves dimensions.

Passem ara a una primera explotació d'aquesta perspectiva per a intentar de treure'n les conclusions que puguem donar suport a una praxi educativa.

1.3 CONTEXT I DIMENSIONS EDUCATIVES

Fer una traducció de l'anteriorment dit a unes línies d'actuació pressuposa encara esbossar quines són les característiques del medi on hauria d'inscriure's la praxi educativa perquè aquest medi fixa bastantes de les condicions que emmarquen el desenvolupament individual i col·lectiu i perquè aquest desenvolupament, que és el que legitima l'acció educativa, ha d'inserir-se en la transformació d'aquest medi.

Sense fer catastrofisme, hom pot dir que el medi de vida dels nens al nostre país és força degradat, especialment a les ciutats i, sobretot, en els barris més deprimits on pot dir-se que no hi ha pràcticament cap condició favorable.

Per a considerar els elements significatius del context social, ens fixarem successivament en el lloc, l'organització del temps, la relació amb les coses, la informació, les relacions interpersonals i la possibilitat de relació amb sí mateix com a conseqüència de tot l'anterior. Ens limitarem a apuntar algunes pinzellades relatives a cada un d'aquests aspectes.

Pel que fa al lloc, al medi material, ens trobem amb:

- Un territori urbà molt mal organitzat i mancadíssim d'equipaments col·lectius -fruit d'una política del territori basada en criteris d'especulació i no pas en una estratègia i una previsió de satisfacció de les necessitats
- Una concentració excessiva del poblament el que dona de sí la manca d'espais d'ús obert -joc, per exemple-
- Tot això en un medi natural progressivament degradat
- I produint-se com a conseqüència de tot plegat un deterior en molts dels elements definitòris de la qualitat de la vida, una sobrecàrrega de tensió que no és pot alleugerir, una anòmia relacional ...

Pel que fa al ritme de vida, a l'organització del temps:

- Una sobrecàrrega d'activitats, de compromisos implícits, d'estimulacions que acceleren el ritme quotidià fins a fer-lo exageradament fatigant i mancat d'un ritme propici a la recuperació
- Un dèficit en el, anys enrera constituïen els marcs culturals en l'ús del temps: les referències temporals no tenen relació amb la llum o la fosca, han perdut el contacte amb els significats estacionals; les referències actuals són constituïdes pels horaris laborals -afegint-hi el temps de desplaçament-, els programes de televisió, etc.
- Els nens tenen temps per a reaccionar, però no gaire per a accionar.

Pel que fa a les coses:

- Les coses, el real, són cada vegada més lluny. I aquest fenomen s'aprecia, paradoxalment, en sectors rurals on, malgrat poder tocar molta materialitat concreta amb les mans, els nens experimenten encara més agudament aquesta llunyania: la seva època se'ls escapa, i és veritat.
- Les coses, existents en quantitats massives i adquiribles a les botigues -molt sovint fora del contexte que els donava una significació-, s'ofereixen a tothom com a substitut del real, recolzades per una publicitat que envaeix el terreny del raonament i l'elecció personal.
- S'ha creat un cercle de dependència respecte de les modes: hom s'afirma en la possessió d'allò que cal posseir, els nens confonen els noms comercials amb la materialitat concreta dels productes ...

Aquest problema de saturació és també apreciable en el terreny de la informació:

- Hom té més informació de la que demana i molta més de la que pot pair: la informació, només quantitativament, desborda el marc interpretatiu de que disposen els individus i, per acumulació, obstrueix la creació de nous esquemes.
- La saturació d'informació, la facilitat amb que hom en disposa, són obstacles en la concentració, en l'anàlisi atenta del desenvolupament dels fenòmens.

Les relacions amb els altres han sofert també un procés d'empobri-
ment:

- En un territori degradat, vivint acceleradament enmig d'esdeveniments desbordants, i això massivament, les relacions interpersonals tendeixen a disoldre's en l'anonimat: l'immediatesa, el veïnat, que imposa l'acceptació dels límits d'uns "altres" concrets però propers és substituïda per una diversitat de relacions més imprecises i distants.
- La progressiva institucionalització de més i més sectors de la vida col·lectiva -i fins i tot de la privada- complexifiquen i no pas en el sentit humà de la complexitat les relacions el que comporta una lleugeresa, una superficialitat, un dèficit d'implicació personal en allò del que hauria d'ésser responsable ...

L'individu perd progressivament elements dels que el permetrien reconèixer-se a si mateix i contrastar-se amb situacions, coses i persones concretes a un ritme "digestible". L'anòmia relacional esdevé anòmia personal

- - - - -

L'actuació pedagògica en aquest context, partint de les coordenades del temps lliure ha d'estructurar-se sobre la base dels dinàmismes que utilitzen els nens en aquest temps per a, havent-los integrat adequadament, mesurar la seva capacitat de resposta a la problemàtica enunciada.

La proposta que volem fer s'articula en tres nivells:

- . un nivell personal -refer la trobada amb sí mateix-
- . un nivell grupal -refer la relació amb els altres-
- . un nivell "cultural" -refer la relació amb el lloc, les coses, les institucions-.

Ara l'esbossarem per a cloure aquest primer capítol. En el capítol següent en fixarem les bases sistemàtiques i en el final n'apuntarem els elements de procediment.

A nivell del personal, ja n'hem parlat abans, els nens treuen partit del seu temps lliure per a fer l'experiència del descobrir -de l'insòlit-, per a donar personalment significació a llò que viuen.

Aquest doble moviment de descobrir/atorgar significació comporta una interiorització del viscut -la presa de posició, l'orientació personal, l'emergència de valoracions- i, encara, l'experiència de l'expressió d'allò viscut i valorat.

Des del nostre punt de mira, aquest procés és un procés de progressió personal que, a més a més d'ésser protagonitzat per cada individu, pot ésser-ho conscientment. I, pensem, es tracta justament d'això: de posar els nens o nois en situació d'aconduir personalment la seva progressió.

Evidentment, i sobretot en un context -relatiu- de temps lliure, això no cobra tota la seva significació si no és en un marc de gratuitat: fer allò que hom vol fer -en la plenitud de la paraula "voler", no pas en el sentit degradat de "fer el que em dona la gana"-, de fer-ho amb qui hom ho vol fer. Utilitzem el mot gratuïtat en el sentit d'oposat a útil, interessat, vendible ... Es tracta d'una recuperació del valor d'ús de l'experiència, d'una reducció del seu valor de canvi.

A nivell del grupal, el temps lliure ofereix una doble oportunitat: la d'estar amb els altres i la de fer amb els altres: la convivència al si del grup elegit, el prendre part en els projectes d'activitat volguts.

El grup d'esplai és un lloc òptim per a l'aprenentatge de la impli-
cació -recerca d'equilibris en una multiplicitat d'eixos, jo/els altres,
fer/estar, personal/institucional-, és el lloc de la socialització en pro-
funditat -al nivell poc assolible a l'escola de compartir allò que hom és,
que hom té, que hom projecta-, és la situació que, en la mesura que hi con-
corren condicions de gratuïtat i adequada regulació de les comunicacions,
ensenya el significat de la inserció lliure/volguda a una col·lectivitat.

A nivell del cultural les possibilitats són més diverses:

- D'una banda hi ha la possibilitat de recuperar una part de l'origina-
litat en la relació amb el contexte, el lloc i el temps: l'experièn-
cia no-dirigida dels marcs de relació, dels ritmes de vida, dels ri-
tuals i de les tecnologies del quotidià
- En segon lloc, hi ha la possibilitat de prendre una distància en re-
lació a les coses: sel·leccionar aquelles que em/ens són útils, pren-
dre cura d'allò que és meu/nostre, fabricar abans de consumir, fer-me
allò que em cal ...
- Finalment, hi ha la possibilitat de reconstruir la relació amb l'ins-
tituit: la possibilitat de participar en l'ordre -i eventualment en
l'acte orderador- de l'entorn més immediat, la possibilitat d'ela-
borar l'equilibri entre l'ètic i l'estètic en el disseny del modus

de vida de la col·lectivitat

- - - - -

Evidentment, això no s'acompleix tot sol. Ens resta encara establir quin és el mòdul d'una intervenció adulta que ho faci possible. El mòdul d'una intervenció que impulsa la progressió d'una col·lectivitat que juga però que, tot jugant, fa quelcom de molt més important.

L'establiment d'aquest mòdul passa per tres moments. Un primer moment -ja l'hem aconseguit parcialment en aquest capítol- és constituït per una anàlisi de la situació i la definició d'una intencionalitat educativa. Un segon moment -esbossat en el capítol següent- consisteix en l'establiment de les coordenades d'actuació -i per tant de relació amb el grup ja que tota intervenció és relació-. Un tercer moment -capítol final d'aquest treball- ha d'ésser la construcció d'un inventari de recursos i de dinàmiques a mobilitzar en l'actuació concreta.

ELS GRUPS, SISTEMES OBERTS

2.0 Introducció

2.1 L'interior i l'exterior.

2.2 El passat, el present ... i el futur.

2.3 Funcions i regulacions.

2.4 L'orientació del sistema.

2.0 INTRODUCCIÓ

Tenim la pretensió d'elaborar una descriptiva dels grups de nois i del seu funcionament basada en els postulats de la Teoria General de Sistemes. Deixant de banda l'interès que pugui tenir per a nosaltres aquesta perspectiva, ens sembla que no hi ha cap mena de dubte que, ara per ara, és la que ofereix més possibilitats de copsar les dimensions fonamentals i el caràcter dialèctic dels processos grupals.

Dues precissions conceptuals efectuades per Berrien serveixen per a situar-nos de plé en el nus del problema:

"El mot "sistema" concerneix tot conjunt de processos o d'esdeveniments abastats per una frontera identificable".

"Un grup humà considerat com a un sistema és un conjunt d'individus que es relacionen mútuament produint efectes identificables en el context més ampli que existeix, i la influència dels quals és també detectable en els individus que el componen"

F.K Berrien a "General Systems"
vol. IX, any 1964.

Donat l'estat actual de l'elaboració teòrica duta a terme per la Dinàmica de Grups, ens sembla que no és encara possible la identificació dels individus amb els elements del sistema grupal. Per això, prendrem com a elements singulars determinats processos o esdeveniments grupals i, partint d'aquesta consideració, ens formularem com a premises per a elaborar la nostra perspectiva les següents:

1er. Tot grup és un conjunt de processos o d'esdeveniments.

2ón. Relacionats

- 3er. Abastats per una frontera identificable.
- 4rt. Produint efectes sobre el seu entorn
- 5é. I sobre els individus que el componen.

2.1 L'INTERIOR I L'EXTERIOR (EL LLOC)

Aquest primer pas en l'estudi del grup és imposat per la necessitat de delimitar-lo, d'establir uns límits que defineixin les fronteres existents entre el sistema grupal i el seu medi.

La finalitat que perseguim, doncs, és la descriure quins són els elements del medi en que es mou el grup que ens semblen especialment significatius, sigui per la influència que exerceixen sobre el grup, sigui per la que en reben, sigui -sobretot- per ambdues coses.

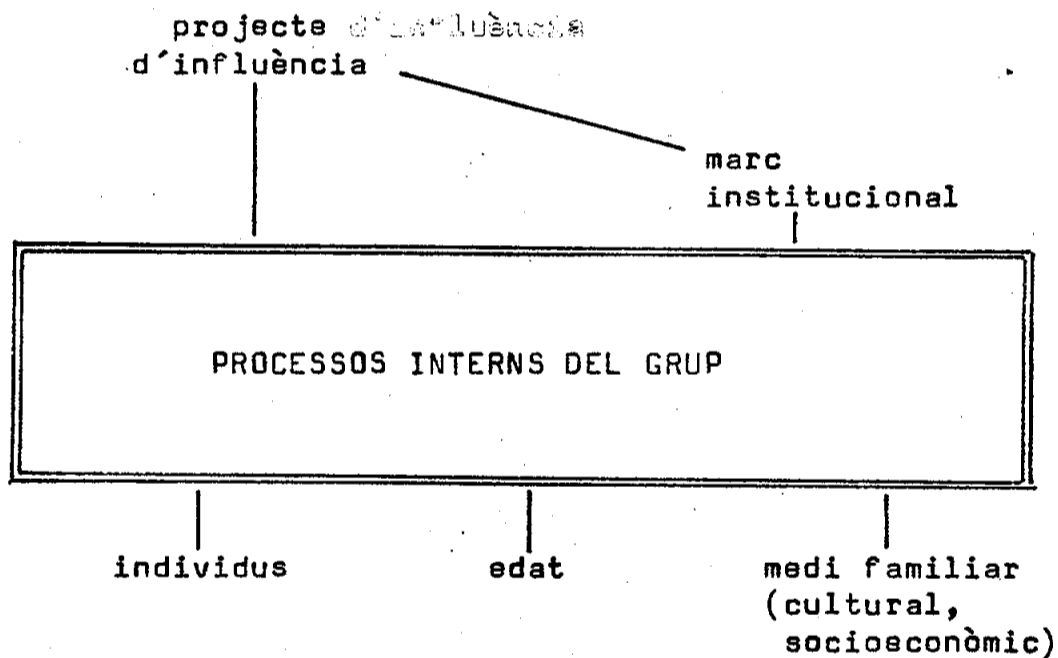
Tot grup és un procés d'intercanvis multidimensionals que té lloc entre persones i al llarg del qual s'estableixen unes regulacions i unes regulacions que li confereixen entitat pròpia i que són influïdes per l'intercanvi entre el grup i el medi -material, institucional i humà- en que es realitza.

Si això és cert, apareixen dues formes possibles d'anàlisi del grup: el grup com a sistema de relacions internes i el grup com a sistema de relacions amb l'exterior. La primera perspectiva aboca a l'anàlisi dels fenòmens afectius, de poder, treball, organització, valors, etc. que tenen lloc en el grup; i a les relacions existents entre aquests fenòmens; la segona perspectiva és centrada en la consideració de les dependències recíproques entre la realitat grupal i els sistemes més amplis en els que s'inscriu -institucionals, culturals, socials-.

Per al nostre propòsit, que és el de circumscriure l'actuació pedagògica al sí d'un grup de nens, és evident que la perspectiva adequada és la primera. Ara bé, això no ens eximeix de considerar, encara que sigui només de passada, quins són els canals més determinants de la relació -i per tant, de la influència recíproca- entre un grup i el seu medi.

La finalitat que perseguim en aquest primer apartat de l'estudi del grup és, doncs, la de descriure quins són els elements del medi en que es mou el grup que ens semblen especialment significatius, sigui per la influència que exerceixen sobre el grup, sigui per la que en reben, sigui -sobretot- per ambdues coses. D'aquesta forma quedarà definit un camp exterior del grup, el medi immediat del sistema grupal, mitjançant els seus elements més significatius.

Això és el que hem volgut representar al gràfic 1 on l'espai tancat -buit de moment- indica l'espai intern del grup per oposició a l'espai ambiental les variables del qual intentarem de definir i explicitar al llarg d'aquest apartat.



gràfic 1

D'entre els elements del medi més proper al grup i que operen sobre aquest, en són una condició d'existència o un antecedent en el temps, hem volgut distingir-ne de dues menes:

- . D'una banda hi ha les condicions que operen des del que podríem dir-ne la "base" del grup: els nois i les seves circumstàncies -part inferior del gràfic-.
- . D'altra banda hi ha les condicions que operen des de l'estructura institucional que acull el grup i n'emmarca l'activitat i l'evolució: les formes i canals específics de pressió i/o de restricció propis de l'entitat educativa.

Més enllà d'aquest espai ambiental tan proper hi trobaríem el medi social més ampli, del qual les dades que hem triat com a més immediatament significatives en són una manifestació concreta, un producte.

No hi ha cap mena de dubte que hem efectuat una simplificació sensible, però ho hem fet amb la intenció de reduir l'anàlisi del grup a aquells elements sobre els quals és possible una major operativitat immediata.

Feta aquesta salvedat, passem a exposar, una per una, aquestes dades externes o anteriors al grup que hem elegit com a més significatives.

En primer lloc hi ha uns individus concrets, uns nens que són diferents els uns dels altres i que no poden ésser reemplaçats sense que el grup sofreixi unes modificacions.

Hom pot pensar que els individus són part del propi grup -i que, per tant, no són una dada del medi-. Però això no és cert del tot ja que:

- D'una banda, els individus ja són abans de pertànyer al grup i en aquest sentit en constitueixen un antecedent: no pas un antecedent rígid, sinò quelcom de plàstic i modificable per l'experiència de la vida de grup
- D'altra banda, cada individu pertany a diversos altres grups de referència -escolars, familiars, etc.- i l'existència d'aquests altres grups no constitueix una dada interna del grup que es contempla. Aquest fet té una importància capdal ja que és a la base del fet que cada individu ja sigui, i sigui diferent, independentment de la seva pertinença al grup.
- Finalment, si bé és cert que els individus actuen a l'interior del grup considerat, des d'una perspectiva sistèmica que és la que pretenem de desenvolupar, allò que interessa és posar de manifest la funció i la dinàmica dels processos grupals dels quals els individus en són una dada prèvia.

Es important subratllar el caràcter de l'antecedent individual en la vida del grup: els individus són una condició d'existència del grup -si no hi hagués individus que en formessin part, no hi hauria grup-, però, a més a més, en són una finalitat, una perspectiva: els grups tenen raó d'ésser en la mesura que aporten quelcom al desenvolupament de les persones i a la flexibilització de les estructures que emmarquen la vida colectiva. Els individus són a l'origen i a la fi del grup i, en la mesura que protagonistes, en constitueixen l'orientació: l'evolució d'un grup és una conflictiva construcció de vectors no necessàriament convergents que poden trobar la seva via.

El grup, que hem definit com a un procés d'intercanvis multidimensionals entre persones és una construcció dialèctica. Només pot ésser copsat en les seves dimensions reals si s'admet aquest doble fet: és una construcció -i, per tant, un estat de provisionalitat dins d'uns límits regulars- i és el resultat -provisional- d'una dialèctica interpersonal situada en un marc institucional.

Això ens retorna, una vegada encara, a la consideració de la importància de l'arrel individual en la vida dels grups: els individus són genuïns, irrepetibles; en aquest sentit hom pot afirmar que no són recanviables com, per exemple, les peces d'un motor: hom pot canviar un cargol d'una maquinària i aquesta continua funcionant de la mateixa manera; en canvi, si en un grup té lloc un canvi de persones, el funcionament enter del grup en manifesta conseqüències.

Un grup és un sistema obert i en tot sistema obert el tot és quelcom més que la suma de les seves parts: el tot és, a més a més de les parts, una forma pròpia de relació entre aquestes. Un sistema és un conjunt d'elements integrats per unes relacions formadores de sistema. Aquesta afirmació és d'una importància capdal i mereix una breu consideració aplicada al cas dels grups humans.

Un grup humà és, seguint el que hem dit fins ara, el conjunt dels individus que el componen i el conjunt de les relacions que construeixen i que els integren en un sistema grupal. Ara bé, cada individu és diferent de tots els altres i, com a conseqüència, estableix amb cada un d'ells formes de relació també diferents. Justament aquí rau el caràcter diferencial del grup humà en relació a altres sistemes oberts: cada element és diferent dels altres i, encara, cada element estableix formes pròpies de relació amb cada un dels altres.

Aquesta és, a la vegada, la immensa riquesa i la, també immensa, complexitat de la vida col·lectiva. Aquestes afirmacions insinuen ja les coordenades de l'actuació d'ajut, pedagògica si ho voleu, en la vida dels grups: en pedagogia, el grup no té cap mena de sentit si no acull les especificitats individuals; però tampoc no en té si es limita a això, si no convida a treballar sobre la base d'unes diferències per a trobar els elements que han de fer possible una construcció comuna.

Perquè, i això hem de dir-ho per a no circumscriure el nostre discurs a una apologia excessivament individualista, tot i haver d'establir un reconeixement i una acceptació de l'individual com a condició real de l'existència humana, cal també tenir present que els individus s'assemblen, que molts dels seus dictats profons són idèntics, si bé expressats de maneres diferents

En segon lloc, els individus, els nens que formen part d'un grup, tenen una edat. Això comporta un cert grau de desenvolupament intel·lectual, d'equilibri/desequilibri emocional propi del moment evolutiu, de maduresa, d'aspiracions, de capacitat de relació ...

Quan hom considera l'edat dels nens, és fàcil d'efectuar una associació que deforma la realitat: hom sol pensar que "nens petits" equival a "limitacions" i que "nois més grans" equival a "majors possibilitats". Aquesta és una simplificació greu ja que amaga el fet que cada edat té les seves possibilitats específiques de plenitud.

L'edat concreta dels nens del grup ofereix donç un complex de possibilitats i de limitacions que li és propi i que ha d'ésser comprès amb la perspectiva dinàmica d'un procés de maduració que es troba en un cert punt i que pot, que ha d'ésser, viscut plenament.

No hi ha dubte que la variable edat és independent del sistema grupal perquè ve donada per elements prèvis. Però si es considera amb rigor, cal acceptar que la maduració d'un individu és, també, funció de la seva pertinença -i sobretot de la qualitat d'aquesta pertinença- a determinats grups: així doncs, si bé l'edat cronològica és una dada inamovible, és un fet que el grup pot tenir una influència sobre la forma de "viure la seva edat" d'un individu i, de retop, sobre el seu procés de maduració.

I, inversament, la vida del grup és influïda pel que acabem de dir: pel grau de maduresa, d'equilibri, de seguredat en "viure la meua edat" ...

Podriem entrar, i no ho farem ara perquè no és el lloc, en la consideració de quins són els factors relacionals i pedagògics que serveixen a una bona articulació de la dialèctica maduresa personal/maduresa de grup. Podriem avaluar la funció de la seguredat, de l'acceptació, de l'exigència ..., però no ho farem de moment per-

què el que interessa és, en aquesta presentació d'un model descriptiu dels grups, significar quins són els elements del medi extern -social, espacial, temporal- que influeixen el grup i subratllar que entre aquestes condicions externes i els processos del grup existeix un lligam dialèctic, d'influència recíproca que els dona una forma precisa en un moment donat i que en dicta la direcció del canvi.

I esperem demostrar que aquest procés és controlable ~~per~~ ~~part~~ pels seus protagonistes, grans i petits.

- - - - -

En tercer lloc, els individus que formen part del grup provenen d'un sector de la societat.

Nosaltres no som sociòlegs i hem de dir que no tenim prou coneixements com per a passar d'un estadi de constatacions molt immediates. Per això, quan diem que els nois provenen d'un sector concret de la societat volem referir-nos a quelcom tan evident com el següent: els nens, cada un d'ells, posseeixen un bagatge cultural precís; al si del seu medi familiar i de barri hi troben un cert "caldo de cultiu" intel.lectual i emocional, una certa forma de contacte amb la cultura, una perspectiva de classe i de lloc.

Utilitzem deliberadament el mot "cultura" per a fer explícit que ens sembla que allò que influeix més poderosament el comportament lúdic és un complex de valoracions, interessos, motivacions, expectatives que els nens troben al seu entorn més immediat. O que, tot i tractar-se d'elements originàries d'àmbits més distants -socials, econòmics, culturals- són previament manipulats per a fer-los vendibles en aquest entorn -per a fer que aquest entorn immediat els

reconegui com a propis- i, encara, son interpretats de forma precisa al sí d'aquest entorn que els formula en termes que li són propis.

Amb això no volem dir que aquesta perspectiva "de classe i de lloc" resti al marge o sigui independent dels condicionaments d'ordre socioeconòmic. Ben al contrari, el nostre punt de vista és que en són una manifestació concreta i potser la manifestació més directament tangible, sobre la qual hi ha una major possibilitat d'actuació estrictament pedagògica en la mesura que es sàpiga emmarcar en les referències correctes.

Ara bé, i sense que això vulgui contenir cap menysteniment de la sociologia de l'educació, volem expressar la nostra intenció de prendre distàncies respecte de la mítica que ha generat certa sociologia, aquella que s'aboca únicament a conclusions fatals i fatalistes. Pensem que les classes deprimides ho són de deprimides, que al darrera d'aquesta depressió cal saber-hi veure l'expoliació capitalista i que una manifestació -molt perceptible des de l'escola- d'aquesta expoliació és la de la "cultura" acadèmica que és destinada als fills de la burgesia per a que aquesta pugui reproduir-se no solsament com a classe, sinò quasi biològicament. I, encara, la degradació de les formes de "cultura" que s'ofereixen a l'escola del proletariat.

Tot això és probablement real en una certa mesura i en tot cas no estem en condicions de discutir-ho. Ara bé, el que ens interessa és prendre la cultura en el seu significat més ampli i posar-nos en la perspectiva antropològica. Des d'aquest punt de mira, no hi ha dubte que estem davant d'un panorama d'una diversitat, tan formal com de contingut, extraordinària, i que pot parlar-se de "cultures populars" i de confrontació d'aquestes. Si això és cert, pensem que pot afirmar-se que, al darrera de cada noi hi ha la cul-

tura del seu lloc i de la seva classe i que aquest fet és significatiu en un doble sentit:

- En primer lloc, l'especificitat de cada individu és senyalada per la "seva" cultura, la del seu entorn; cultura que li forneix una pauta de base per a ordenar significacions, valors, actituds, per a estimular predisposicions, habilitats, aptituds ...

En aquest sentit, el lloc social de procedència és un factor de la construcció individual.

- En segon lloc, en la mesura que en tot grup es dona un cert grau d'uniformitat/diversitat de procedències socials, la cultura ambiental esdevé un factor d'unificació/contrast ... en tot cas de dialèctica al si del grup.

En tots dos terrenys, l'individual i el col·lectiu-grupal, la cultura és una condició i, alhora, una possibilitat d'elaboració. I aquest és el punt on pretenim arribar: si és veritat que la cultura ambiental és inevitablement una condició i, pensem, serà inevitablement elaborada -conscientment o inconscient-, l'opció és clara: és preferible una elaboració conscient.

Es a dir, el grup -i els adults que en tenen la responsabilitat- no poden tenir la pretensió de transformar la cultura ambiental dels nois -almenys a curt termini- però en canvi hi ha el fet que, depenent de la forma com ajudin els nois a elaborar el condicionament cultural -de classe, de lloc-, estaràn de fet contribuint a fer-los'hi viure d'una manera o d'una altra. I això és, pedagògicament, molt significatiu perquè allò que interessa no és només quins són els condicionaments sinó també, i potser sobretot, com són viscuts.

Si quan parlavem de l'edat dels nois deiem que el grup no els fa créixer cronològicament, però pot ferlos madurar, ara estem, semblantment, en condicions de dir que l'experiència de la vida de

grup no pot canviar el medi socio-cultural, però pot influir en la significació existencial d'aquest. I que això és, potser, tan important com el fet mateix del condicionament.

- - - - -

Fins aquí hem exposat els condicionaments procedents de la base humana del grup; passarem ara als que provenen de la superestructura institucional que existeix des del moment que aquest grup humà s'acull a una entitat que el legitima amb una finalitat -almenys en la intenció- educativa.

Abans d'entrar en aquesta qüestió, voldriem fer notar que els grups humans, ~~en la mesura que s'acullen a institucions~~, tenen un doble caràcter grupal i institucional. I això fins a cert punt independentment que s'acullin o no a institucions externes. Ens expliquem.

La relació únicament immediata, de persona a persona, carent de la mediació institucional -ja sigui provisional i mòbil, ja sigui establerta i quasi-inamòbile- és una relació inevitablement inestable, fluctuant, depenent de variables de molt difícil control per part dels seus protagonistes.

Es una relació improductiva per manca de referències estables que assegurin una mínima continuïtat de la forma i el contingut dels intercanvis. ~~Evidentment no estem argumentant~~. Quan intentavem de definir allò que és un grup hem parlat d'un "procés d'intercanvis ... al llarg del qual s'estableixen unes regularitats i unes regulacions que li cōnfereixen entitat pròpia ...". Bé, aquestes "regularitats" i aquestes "formes de regulació" són imprescindibles per a la realització de l'intercanvi ja que són a la base d'una comprensió dels propis punts de referència i dels de l'altre, són a la base de la possibilitat de copsar les significacions de cadascú i de les del fet mateix de l'intercanvi. Es en aquest sentit que argumentem la inevitabilitat del fet institucional. I si això no fos suficient, hauriem de dir que és un fet habitual, sigui realitzat inconscientment o conscient: al llarg de qualsevol relació es produeixen formes estables, volgudes o no, afavoridores de la comunicació o no, recobertes d'una forma institucional o no.

Evidentment no estem argumentant la conveniència d'institucionalitzar la totalitat del marc on es situa una relació interpersonal o grupal. Ens limitem a posar de manifest el fet de les estabilitzacions i la seva funcionalitat. I apuntem la possibilitat que aquestes estabilitzacions siguin efectuades nitjencant l'adopció de formes institucionalitzades que, en el fons, és un procediment conscient de dur-ho a terme.

El nostre punt de mira és el de recollir aquest fet i plantejar-nos quines són les seves coordenades pedagògiques, i ho farem més endavant quan ens referim al paper de la xarxa institucional en la vida dels grups d'esplai.

Només, per a acabar de fonamentar-ho amb els elements que ens forneix la Teoria General de Sistemes, voldriem dir que allò que caracteritza els sistemes oberts -i el grup humà és un sistema obert- no és la seva tendència a un punt d'equilibri estàtic, sinó

la seva capacitat d'acceptació d'un cert grau de desequilibri, i la recerca d'un òptim de desequilibri que permeti el sistema de progressar cap a les seves finalitats.

Fent una transducció d'aquest raonament a l'existència grupal, pot dir-se que la tendència a un excés d'institucionalització "tanca" el sistema grupal: -el fa insensible a les dades de l'entorn, el desadapta- i li dicta les seves finalitats des de fora del propi grup -el cosifica-; mentre que la tendència a un dèficit d'institucionalització dissol el sistema grupal -el fa insensible a sí mateix, li esborra la seva pròpia identitat- i li obstrueix el procés de construcció de les seves finalitats -l'impideix de realitzar-se al llarg del temps, d'establir la seva direcció volguda-.

El problema, doncs, rau en trobar els marges d'institucionalització a l'interior dels quals s'acompleixi la doble condició de sensibilitat a l'intercanvi amb el medi i d'establiment de la pròpia identitat a partir de la qual és possible de cercar la pròpia direcció d'evolució en un medi canviant.

Feta aquesta introducció, podem endinsar-nos en la problemàtica dels condicionaments institucionals deixant per a més endavant -vid. xarxa institucional "del" grup- el procés instituent que pot dur a terme el propi grup.

Tot el que acabem de dir ens estalvia pràcticament la justificació d'una quarta variable ambiental en l'existència dels grups d'esplai i gairebé podem limitar-nos a constatar-ne l'existència: ens referim al fet del marc institucional.

Al sí del grup, que és un grup situat gairebé sempre en una institució -que l'acull i el legitima, si no és ella mateixa qui l'origina-, els nens són sotmesos a unes normes que canalitzen comportaments, formes de participació i de govern del grup, que dicten les lleis del contacte personal -el legítim de l'expressió, tant pel que fa al contingut com pel que fa a les formes- i que orienten l'activitat del grup -el legítim de l'organització, del treball, del lleure, de l'intercanvi amb l'exterior ...-

Aquestes normes -que són unes i no unes altres- han estat fixades en un primer moment per la gent gran i acompleixen la finalitat de fornir als nens un marc de referència -un marc institucional en la mesura que normes, lleis, canals organitzatius i formes legitimades són institucions- que conté en sí mateix les seves possibilitats d'evolució.

El fet institucional és susceptible d'ésser considerat des de molts punts de mira i, per a precisar-ne el sentit, ens sembla convenient ~~d'explorar-ne un parell:~~ de subratllar-ne un parell. Diguem en primer lloc que ja hem parlat d'una certa "inevitabilitat" del fet institucional: el comportament dels col·lectius humans tendeix a regularitzar-se en la mesura que es vol productiu -i quedi ben clar que no volem fer equivaldre el mot "regularitzar-se" a la immobilització, sinó que l'utilitzem en el sentit de l'establiment de regularitats regulades, és a dir, de constàncies dirigides i aconduïdes vers unes finalitats-.

Altrament dit, en la mesura que un grup humà vol produir-se -amb el que això implica de produir transformacions en el seu entorn material i en el seu propi medi intern humà- li és necessari d'estabilitzar alguns dels elements del seu funcionament, ha de mantenir un corpus d'invariants que li permetin de desenvolupar comportaments adaptatius i, en l'exploració, hi ha de trobar les noves estabilitats i els nous terrenys d'exploració. Es tracta d'una dialèctica de la provisionalitat.

Des del punt de vista de la presència adulta en un grup de nens, aquesta afirmació implica la necessitat de situar el grup en condicions d'assumir aquells invariants que han de fer possible l'exploració i l'establiment de nous invariants sempre, progressivament, superats per l'experiència.

Això ens introdueix en el segon dels punts de mira que volíem proposar sobre el fet institucional: el de la intencionalitat implícita en tot marc institucional. Hi ha marcs de referència que immobilitzen i hi ha marcs de referència que impulsen; no és ara el moment de parlar de quines són les condicions que concorren en uns i altres, però la qüestió és quasi tan senzilla com això: per a què serveix i amb quina intenció és utilitzat el marc institucional?

Aquesta intencionalitat de l'institucional ens remet a la realitat d'un dictat extern que estableix les coordenades bàsiques del projecte grupal, les seves condicions d'existència i d'evolució.

Cal dir que aquest dictat -adul·t si més no en el sentit d'objectiu- s'estructura coherentment amb el projecte educatiu que té com a propi aquella institució que acull el grup. Qualsevol entitat que proclama dur a terme una pràctica "educativa" pretèn influir d'alguna manera els nens que té encomanats: això és un fet innegable i generalitzat ja que fins i tot la negació de qualsevol influència és en sí mateixa una forma concreta d'influència.

Aquest projecte d'influència -cinquena ^{de les} variables que mediatitzen la relació entre el grup i el seu medi- és el resultat d'un grau d'acord més o menys explícit entre educadors, pares, nens, autoritats, etc. i és realitzat per un doble canal: d'una banda mitjançant l'actuació concreta de la persona o persones responsables del grup i d'altra banda, indirectament, mitjançant l'acció de les institucions -marc institucional a que feiem referència més amunt- de que hom proveeix el grup en un primer moment de la seva evolució i que el grup s'apropia i utilitza en una certa mesura.

Es important de subratllar el significat dels mots "explícit" i "implícit" referint-los al projecte educatiu. Allò que, des d'una perspectiva ideològica o valoral, orienta l'actuació educativa d'una entitat no és sempre explícit, però això no vol dir que no hi sigui: tothom actua en funció d'un rerefons ideològic ~~è~~ ètic i estètic ... i és ben cert que el millor és que se'l formuli tan explícitament com pugui ja que aquest fet el fa controlable.

No hi ha dubte que parlar de l'existència d'un projecte d'influència -com a constatació d'un fet latent en tota praxi educativa- i afirmar a continuació que és desitjable de fer-lo explícit planteja el problema de la legitimitat del fet mateix del projecte, que és un projecte que els nens, adults, fan per als altres, els nens; i això amb la pretensió d'educar.

El projecte d'influència admet una doble legitimació: l'una d'ordre pràctic -arrelada, si ho voleu, en el psiquisme humà-, l'altra d'ordre més estrictament pedagògic que, situada al nivell adequat de relativització, instaura l'actuació educativa.

Al nivell més immediat, el de l'ordre pràctic, hom troba en la relació educador/nen la necessitat de reconèixer-se recíprocament, la necessitat de que cadascú es presenti a l'altre en unes coordenades existencials i funcionals prou precises com per a fer possible la seva identificació com a interlocutor personal concret. Això suposa, per descomptat, que hom ^{es}mostra a sí mateix tal com és, que hom s'implica personalment en la relació amb l'altre. Però suposa també -i sobretot en la mesura que en la relació educativa hom no és només un individu sinó un "individu en una situació" (la d'educar)- que hom defineix, que hom exposa a l'altre quina és la proposta que li fa.

Si aquesta condició no s'acompleix, la relació en resta afectada pel fet que als nens se'ls fa difícil copsar les dimensions de ~~seu~~ interlocutor, suposadament adult, que ha d'ajudar-los. Es a dir, i movent-nos només en el terreny de l'ordre pràctic, es fa imprescindible que hom es presenti clarament davant l'altre en la doble dimensió personal i situacional -essent el fet del rol "educador", i la realitat d'un rerafons en l'exercici d'aquest rol, un element definitòri de la situació-.

El dit fins ara estableix, en la mesura que hom accepta que tothom es mou en una direcció assenyalada pels seus referents ideològics, ètics i estètics, la conveniència de traduir aquests referents a unes propostes explícites. ~~Però, d'altra banda, cal destacar que aquesta~~ Es a dir, fins aquí s'insinua només la necessitat d'explicitació del projecte d'influència, cal encara precisar quin és el significat i la funció del projecte en la relació educativa.

Per a abordar aquesta qüestió, cal situar-se a un altre nivell de reflexió, depassar les fronteres de l'exigència de l'immediat per a situar-se en el terreny de l'actuació pedagògica.

El projecte d'influència que un o uns adults elaboren per a proposar-lo a uns nens com a referència en la seva relació amb ells i com a orientació en la seva actuació en el món de les coses, reposa sobre algunes assumpcions que és fàcil d'explicitar:

- En les nostres relacions, les persones ens influim mútuament
- En la mesura que som adults, és a dir més grans que els nens, gaudim d'una situació d'aventatge que ens interessa de controlar per a no fer-ne un ús irracional i, en el límit, poc humà
- Una forma possible de control de la plusvàlua de poder que detectem és l'explicitació dels objectius i de l'ús que pretenem de fer-ne: és a dir, dir ben clar en quina direcció utilitzarem aquest poder, quins valors i formes de vida legitimarem amb el seu ús, què és el que volem impulsar fent ús de la nostra autoritat ...
- Però, i aquest però és fonamental, els qui ho han de dur a la pràctica no som els adults sinó els nens ... i ho faràn només en una certa mesura, hi donaràn una direcció personal, hi afegiràn una infinitat de matissos.

Aquesta darrera assumpció -fonamental en el context dels corrents del pensament pedagògic contemporani- altera substancialment la reflexió precedent i hi imposa un segell propi. Fins ara havíem dit (vid. les tres primeres presuposicions) que és imprescindible que hom expliciti quina és la proposta que fa als nens. Ara hi afegim que també és imprescindible limitar el valor d'una proposta a allò que estrictament és: una proposta.

Perquè la proposta "educativa" es realitzi, cal que el grup, els individus i les seves relacions, l'apropiïn i hi donguin forma pròpia -és a dir, la de-formin en la posta en pràctica- ja que són ells i no els educadors els veritables protagonistes.

I és que un tret essencial de la proposta educativa és que el seu protagonista no és aquell qui fa la proposta sinó aquell qui se l'apropia i la duu a la pràctica en un enfrontament dialèctic amb el "proposant" i amb la situació. El projecte d'influència -del que hem dit que, implícitament o explícitament, és present en el marc ambiental de tot grup, afegint-hi que l'explicitació n'és un primer pas cap a la viabilitat- pren d'aquesta

manera el caràcter sistèmic que li és propi: és un input -i com a tal condició d'existència i d'evolució del grup-, però per a ultrapassar l'estadi de simple condició, cal que esdevingui output elaborat per les contradiccions internes del grup i per la dialèctica entre el grup i el seu entorn.

Creiem que aquesta consideració és legitimant del fet del projecte, "engendrat" si ho voleu des de fora del grup, però que només neix i es desenvolupa en la mesura que el grup l'apropia i hi dona una forma pròpia i canviant.

Si haguèssim de resumir el que hem dit fins ara a propòsit dels grups de nens, hauriem de fer notar que allò que hem fet ha estat una presentació selectiva dels condicionaments exteriors -ambientals- o anteriors que hi incideixen. No hi ha dubte que hem efectuat una simplificació, especialment en la mesura que hem separat "el "de dalt" del "de baix" -per bé que hem intentat de fer-ne veure la dependència-. Ara bé, aquesta mateixa simplificació té la virtut d'esquematzar la perspectiva que volem prendre.

El nostre punt de vista és el de qui vol mostrar el caràcter dialèctic dels processos de grup: allò que s'esdevingui en un grup és funció, sobretot, de la confrontació entre el "potencial humà" dels seus membres -i del "potencial humanitzant" de les formes de relació específiques que s'estableixen entre ells- amb el conjunt de les referències que els són donades des de fora. És funció de la dialèctica que s'estableixi entre el desenvolupament -amb un cert grau d'institucionalització- de la vida col·lectiva i el marc que, prèviament i des de fora, és imposat a aquesta vida col·lectiva.

La forma com un grup viurà la seva afectivitat, les seves relacions de poder, la seva organització, els seus projectes ... depèn de la forma que prengui el conflicte entre l'instituit i la capacitat individual i col·lectiva de donar-hi una forma pròpia.

Si això és cert, aquí hi ha implícit el reconeixement del caràcter contradictori de la vida grupal i la hipòtesi que l'evolució col·lectiva passa pel treball i la maduració de les contradiccions.

I això, la realitat ho dicta, dins d'uns certs límits molt difícils de definir a-priori.

2.2 EL PASSAT, EL PRESENT ... I EL FUTUR (LA HISTORIA)

La finalitat d'aquest segon apartat és la de mostrar que el passat d'un grup és informació posseïda col·lectivament, apropiada de forma més o menys explícita i elaborada fins un cert grau.

I, segonament, mostrar que aquesta informació és susceptible, en determinades condicions, d'ésser utilitzada en la formulació del significat del present -del viscut actual- i en l'elaboració de la prospectiva del futur volgut pel grup. *Mostrar, finalment, que és una informació estructurant.*

Comencem per la constatació que els nens que comparteixen l'experiència d'un grup d'esplai han dut a terme conjuntament una part del procés de socialització de la seva personalitat i que han viscut plegats algunes experiències significatives: hom pot deduir-ne que aquest passat del que estem parlant és, a més a més, aprenentatge col·lectiu. És l'edificació d'un personal/grupal col·lectiu.

Si a això hi afegim que això ha estat viscut al si d'una institució que ha sofert determinades transformacions -sota la pressió del medi que li és extern, tant com sota la pressió interna d'aquells que l'han ocupat-, hom pot parlar també d'un passat grupal/institucional en procés de construcció.

Aquesta doble construcció, tant la del personal/grupal com la del grupal/institucional, implica una quantitat important d'aprenentatges que comparteixen el tret distintiu de que només poden ésser plenament assolits en un context grupal. Citem ~~les~~ els més significatius:

- En primer lloc, hi ha una relativa -però no per relativa menys real- "autonomització" respecte del medi. Des del punt de vista del subjecte, el medi és viscut com un conjunt d'instruccions significatives per al desenvolupament d'un individu; però aquestes instruccions no són mai immediatament clares sinó que requereixen un treball d'interpretació que cadascú aconsegueix en la mesura que ha construït els

codis ^{pertinents} ~~adivants~~.

Bé, des del moment en que s'estableix la relació grup/medi -afegida a la relació primària individu/medi- l'edificació de les pautes de decodificació de les instruccions del medi és una tasca immediatament enriquida per la trama relacional pròpia del grup que, ultra objectivar la relació amb allò que és extern, assegura i amplifica les possibilitats del camp de defensa i afirmació.

- En segon lloc, el grup és el lloc de l'aprenentatge de la interdependència, amb el que comporta de progressiva acceptació de la complexitat -aportada tant per la diversitat de cada un dels "altres" com pel fet mateix de la relació multilateral-.

I no es tracta només de "patir" la interdependència, sinó d'edificar-la, és a dir, d'ordenar la complexitat i organitzar-se. La conquesta viscuda de l'organització, l'ordenació d'allò que és immediat però complex conflueixen en oferir la possibilitat de depassar l'aparent contradicció entre dependència i contradependència (=dependència reactiva) per a, més enllà, trobar un ordre viu i canviant, basat en uns lligams progressivament acceptats i elaborats.

- En tercer lloc, és al sí dels grups on té lloc l'aprenentatge de la relativització. Aquest ja era implícit en els dos anteriors, però val la pena de fer-ne esment separatament.

Tal com von Bertalanffy ha demostrat a bastament, els sistemes oberts tendeixen a estats uniformes de desequilibri i no a equilibris rígids. ^{Tot} grup, com a sistema obert, tendeix a un estat de desequilibri que li és propi i que pensem que és el seu estat òptim de desequilibri en un moment donat -entenent per estat òptim aquell que el dinamitza adequadament i en la direcció intuïda o volguda pel grup en el moment que es considera-.

Els grups, doncs, són llocs d'aprenentatge de l'acceptació de dintel·ls de desequilibri imposats per la necessitat d'una relació creativa amb els altres i amb la realitat, són llocs d'aprenentatge de la relativització i, com a conseqüència, d'una relació prospectiva amb sí mateix, que és el que volem dir quan diem "relativització".

Podriem afegir que aquests aprenentatges -"autonomització" respecte del medi extern, interdependència, relativització- són aprenentatges vinculats els uns als altres, i podriem dedicar-nos a posar-ho de manifest, però ens sembla que és prou clar i que és preferible no desviar gaire l'atenció del nostre propòsit actual -el d'interpretar el significat de la "història" en el grup- i centrar-nos en la qüestió de veure quines són les dimensions estructurals d'aquesta història i quina és la seva funció estructurant.

Anticipem que la història d'un grup és feta d'oscil·lacions -progressivament menors- a l'entorn d'òptims successivament descoberts en els terrenys de l'integració, de la centralització i de l'orientació.

En el terreny de la integració, el grup oscil·la entre una integració totalitzant i una recerca de la independència dels seus elements. Altra-ment dit, en un moment donat, un grup és caracteritzable per un cert grau d'integració i, complementàriament, per un cert grau de diferenciació dels seus elements, en un mot, per un nivell de desequilibri entre integració i diferenciació.

La coneguda dita de J.P. Sartre "El grup no és una totalitat, sinó un procés de totalització en curs d'esdevenir-se" pot desbordar l'abast i el significat que inicialment va donar-li el seu autor; caldria només afegir-hi explícitament allò que ja és implícit en el discurs de Sartre: es tracta d'un procés mai acabat que es produeix en l'avenç i la reculada, en l'establiment i el desbordament d'uns marcs.

Efectivament, el grup només pot ésser si els seus elements singulars mantenen i, a l'hora, modifiquen la seva singularitat per a recuperar-la en una nova dimensió mai del tot previsible. Des d'aquest punt de vista, la història del grup és la recerca de les dimensions totalitzants -aquelles que en fan quelcom més que un agregat- i la recerca simultània del significat de la singularitat en el conjunt del camp grupal.

L'una i l'altra recerques convergeixen en un continu desplaçament de l'òptim a l'entorn del qual-i al llarg del temps- s'articulen grupalitat i individualitat, integració i independència.

En el terreny de la centralització succeeix altrament . Deixeu-nos dir que, d'acord amb la Teoria General de Sistemes, anomenem centralització aquells processos en els quals una part d'un sistema adopta un paper central o predominant en l'activitat i el desenvolupament del conjunt esdevenint-se llavors que ~~el sistema~~ ~~del sistema~~ s'articula al seu entorn.

Els grups són sistemes centrats i tendeixen a ser-ho a un doble nivell; el nivell personal i el nivell funcional:

- Al nivell personal, és una evidència que els grups s'articulen a l'entorn de determinats individus que assumeixen la representació simbòlica de determinades funcions vitals per al grup. Aquí no ens hi hem d'extendre perquè no és aquesta la perspectiva que ens interessa.
- Al nivell funcional, són observables al llarg de l'existència dels grups períodes en els que l'activitat i l'energia grupals són absorvides per l'afectivitat, o bé per l'autoorganització, o bé pel treball ...

D'acord amb el que hem dit a l'inici d'aquest capítol dedicat a presentar els dinamismes grupals, entenem que tot grup s'esdevé al llarg d'un procés d'intercanvis multidimensionals entre persones. Bé, el que succeeix és que, en un moment donat de l'existència del grup, hi ha una dimen-

sió que centralitza els intercanvis, més exactament que ^{s'instaura com a} ~~estableix~~ ~~el~~ ~~seu~~ ~~nivell~~ nivell d'intercanvi predominant.

Evidentment això no es produeix pas per atzar, sinò que és la resultat de l'encontre d'una economia de les necessitats internes del grup -definida al seu torn per l'encontre dels seus elements singulars- amb les exigències de la realitat exterior. Es a dir, el fet que un grup pugui centrar la seva existència en l'intercanvi afectiu o bé hagi de centrar-se en el treball és producte d'un doble fet: d'una banda el fet que el grup experimenti com a prioritari l'afecte o el treball i d'altra banda el fet que el medi social li ho permeti i/o li imposi.

La història d'un grup és una successió de períodes en cada un dels quals hi ha hagut una funció colectiva que ha centralitzat l'exercici i l'existència de les altres i si hom pensa en la història de un grup en concret hom troba que aquesta és marcada per la persistència -per la dominància- de tal funció grupal com a funció habitualment central.

La història d'un grup, donç, és escrita amb la predominància d'unes funcions i en porta la rúbrica, l'estil, ben impresa, per bé que hi hagi una recerca de formes de compensació entre unes i altres.

Pel que fa a l'orientació del grup, la direcció que prèn en el seu desenvolupament, s'esdevé quelcom semblant: hom la cerca regularment a diferents nivells i, en un moment donat, hi ha un nivell que s'imposa als altres:

- Hi ha un nivell organitzacional: aquell que fa la recerca de l'orientació a l'establiment d'una estructura que aconduexi el procés del grup a la consecució d'uns resultats establerts a-priori.

- Hi ha un nivell comunicacional: aquell que cerca en les regulacions -més o menys primàries, més o menys elaborades- pròpies del procés de comunicació interpersonal la garantia de l'orientació òptima del grup.
- Hi ha un tercer nivell -que integra en una certa mesura els dos anteriors-, el nivell valoral/intencional: és aquell que, basant-se en una certa previsió dels objectius -el que implica una opció- accepta la tensió entre l'organització i la comunicació, entre l'estructura i l'esdeveniment, com a via cap a una construcció progressiva d'uns objectius mai abastats del tot -el que, amb tota propietat, constitueix una orientació-.

Cal assenyalar que els dos primers nivells de recerca de l'orientació del grup són nivells de refugi: ambdós refusen el risc prenent recòs i cercant la seguretat sigui en l'establert -l'organització-, sigui en el "microclima" intern del grup -la comunicació i el sentiment de plenitud que se'n pot obtenir-. Inversament, el tercer nivell implica una acceptació fonamental, definitiva, del risc que no és pas una acceptació cega i gratuïta en la mesura que s'atorga uns dintells de garantia en l'ús de formes organitzacionals i comunicacionals en ~~un~~ *un* ~~desequilibri~~ *desequilibri regulat*.

No és pas ara el moment d'extendre's en els processos orientatius que utilitza un grup sinó de fer-ne notar només l'existència per a subratllar que, al llarg de la història grupal, coexisteixen i que, en un moment donat, n'hi ha un de predominant. I, encara, que en el conjunt de la història d'un grup, hi ha hagut sempre una forma d'orientació més estable que les altres i, per tant, dominant.

Per a repreadre el discurs sobre l'estructura i la funció estructurant de la "història" del grup, caldria potser resumir breument les afirmacions fetes fins aquí:

- 1er. La història del grup ha estat viscuda col·lectivament pels seus membres, i d'això n'han resultat aprenentatges genuïnament grupals: ens hem referit a un aprenentatge de l'autonomia, de la interdependència i de la relativització, aprenentatges entrelligats.
- 2on. La història del grup és feta d'oscil·lacions entre la integració -tant personal com funcional- i la independització.
- 3er. La història del grup és una successió de períodes al llarg dels quals diverses funcions han pres un lloc central o polaritzador de les altres havent-hi una o unes funcions que han estat singularment dominants i, per tant, més explicatives del procés del grup.
- 4rt. La història del grup és també, i potser sobretot, la història de la recerca d'una orientació realitzada també a diferents nivells un dels quals és dominant.

El viscut actual, l'acte present, d'un grup és marcat per la seva història, ja sigui des del passat -aprenentatges efectuats, desequilibris assumits col·lectivament-, ja sigui des del seu futur: l'experiència col·lectiva de l'actuar present no pot desvincular-se -i en tot cas només pot fer-ho momentàniament- de tot allò que s'ha esdevingut en el passat ni de tot allò que -malgrat sigui només al nivell d'intuïció contradictòria- és volgut per al futur.

Si això és cert, cal pensar que una de les aportacions educatives és la referent al temps del grup: la recuperació i la integració del passat en la perspectiva del present, l'edificació d'una intencionalitat actual en funció de la seva maduració en un futur només presentit.

Aquesta problemàtica és relacionada amb la de les valoracions, la de la dialèctica valoral del grup de la que parlarem més endavant. Hi és relacionada perquè la utilització del passat i la comprensió de les dimensions provisionals del present només pot fer-se sobre la base d'una interpretació -ideològica, ètica, estètica- del volgut, del que encara no s'ha esdevingut.

Però que ja es configura.

2.3 FUNCIONS I REGULACIONS (SOBRE LA DINÀMICA DEL GRUP)

Al llarg de l'apartat anterior hem fet referència sovint a les "funcions" grupals, a "funcions col·lectives" el sentit de les quals no ens hem amoïnats a precisar suficientment.

Fer-ho implica endinsar-se en el terreny de la Dinàmica de Grups i ho farem amb reserves ja que pensem que es tracta d'una ciència impregnada d'elements ideològics poc aclarits.

De tots els elements -ja experimentals, ja conceptuals- que solen ésser considerats com a propis de la Dinàmica de Grups, n'hi ha que són directament perceptibles en un grup de nens, ja sigui un grup d'esplai o escolar. Aquests fenòmens propis dels grups i constatables al primer cop d'ull són els que establirem -és la nostra hipòtesi- com a elements funcionals configuradors de l'ésser grupal, com a fenòmens interns del grup diferenciant-los del que hem descrit fins ara que és més propiament ambiental o antecedent. Per a començar, i amb la finalitat de posar de relleu la seva universalitat i evidència, els citarem utilitzant un redactat deliberadament senzill:

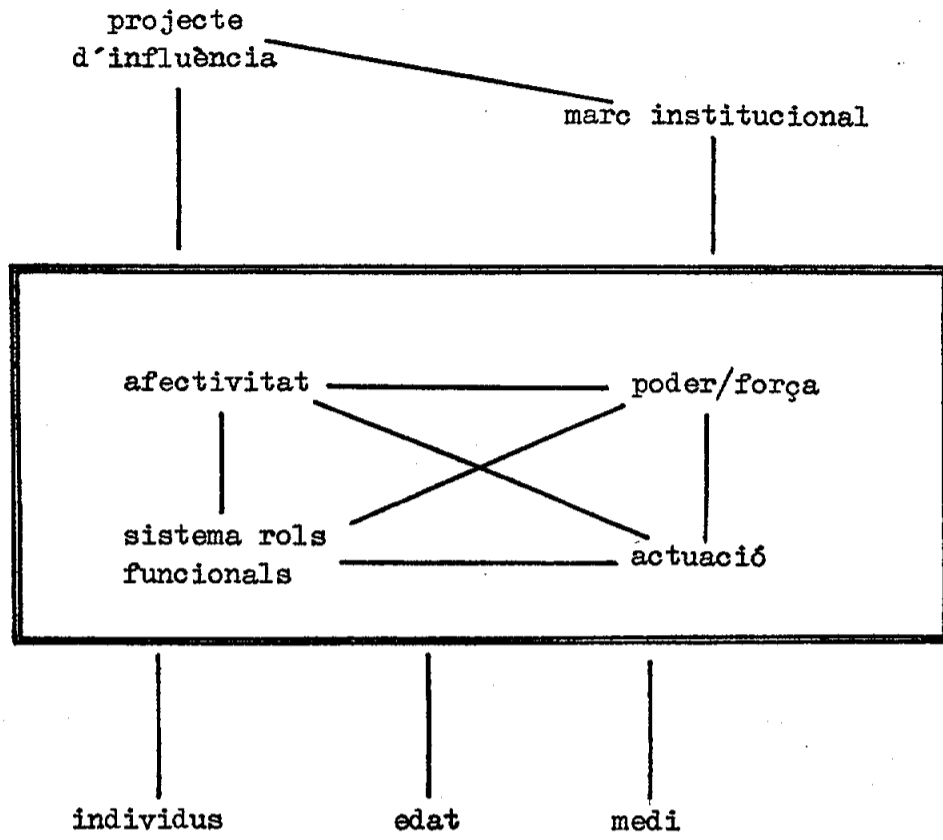
- En tot grup, els seus membres estableixen relacions afectuoses, indiferents o hostils. Es tracta del que anomenem fenòmens afectius.
- En tot grup el poder és desigualment repartit: en un estadi primari, el poder troba una certa equivalència en la força o altres formes de coacció; en un estadi més evolucionat sofreix una mutació en la que esdevé autoritat interpersonal investint-se d'una dimensió de reconeixement recíproc; o bé, si es tracta d'un grup nombros, s'estableixen formes de control, institucions en les que el grup regula l'exercici del poder. Es tracta dels fenòmens que anomenem d'autoritat o de poder.

- En tot grup les persones tendeixen a repartir-se tasques i funcions afectives, fet que configura un sistema de rols diferenciats i assumits en major o menor grau per cada persona. En algunes situacions el sistema de rols s'institucionalitza esdevenint llavors una organització formal.
- En tot grup hom actua, endins i/o enfora: hom fa quelcom sobre el propi grup i sobre el medi immediat. L'actuat pot esdevenir treball.
- En tot grup les persones no es posen fàcilment d'acord -en el sentit profund del mot acord-, sinó que més aviat són notables les divergències.

Deixarem per al proper apartat el tractament del problema dels valors del grup i ens limitarem als altres camps que hem citat. Ens limitarem, de moment, a afirmar que tot grup és caracteritzable per la forma que prenen al seu dedins els fenòmens de l'afectivitat, del repartiment del poder, del subsistema rols/organització i del treball.

El que pretenem demostrar és el següent:

- 1er. Que aquests quatre fenòmens regulen camps diferents de l'existència grupal, que constitueixen "funcions" específiques i necessàries per a l'ésser dels grups.
- 2on. Que es tracta de fenòmens més marcats per la contradicció que no pas per la linearitat: la seva essència és fonamentalment contradictòria, i aquí en rau la riquesa.
- 3er. Que tots quatre depenen els uns dels altres. Això és el que s'intenta posar de manifest en el gràfic 2.
- 4rt. Que, en la mesura que hi intervé un cinqué fenòmen -el de les valoracions que hem decidit deixar per a més endavant- aquests quatre fenòmens poden sofrir transformacions qualitatives importants des d'un punt de vista humà, i per tant pedagògic.



gràfic 2

Un bon procediment, potser simplificador però clar, per expressar el significat que atribuïm als quatre fenòmens de grup citats és el d'exposar-ne de forma comparativa la formulació convencional que se n'ha fet i els matissos que proposem per a una formulació alternativa que subratlli el caràcter dialèctic que, segons el nostre parer, contenen.

Ultra el risc de simplificar -que acceptem de bon grat-, hi ha una mica de trampa: la que es fa sempre que hom es defineix "per negatiu", creant un fantasma estereotipat per a barallar-s'hi amb tots els aventatges de la nostra part. Acceptem també que en la comparació que segueix hi ha un tant de maniqueïsmes.

(1) →

full 2.3.4 bis - Formulació convencional

Formulació dialèctica

De l'Afectivitat

Les relacions d'afecte, indiferència o hostilitat que s'estableixen entre els membres teixeixen una xarxa de relacions preferencials (el que s'anomena estructura afectiva del grup).

Aquesta xarxa de preferències és producte de les afinitats personals i de l'originalitat de l'encontre interpersonal.

Idèntica formulació. Fins aquí es tracta només d'una constatació.

Aquesta xarxa de preferències és, a més a més, reflex de valoracions i d'interaccions exteriors o anteriors al propi grup

L'estructura del grup no és només afectiva, sinó que implica una estratificació que es realitza d'acord amb models no generats pròpiament al grup, sinó al seu defora.

L'estructura del grup no és donç només un producte del grup sinó de relacions que tenen lloc fora del grup -i entre altres actors socials- i de la forma de relació entre el grup i el seu entorn.

(2) vsA. full 2.3.4 bis

(1)

Cal dir encara que la formulació que, per comoditat nostra, anomenem "convencional", és la que s'obté de l'anàlisi dels petits grups, mentre que nosaltres, analitzant el desenvolupament i la gestió dels grups d'esplai o escolars, ens situem en el terreny del meso-grup -de 20 a 30 persones-, encara poc estudiat i que ha d'oferir dimensions d'abast difícil de calcular ja que en ell hi concorren algunes de les dimensions del face-to-face amb la contradicció de graus de complexitat que requereixen processos d'institucionalització importants.

(2)

Les relacions interpersonals són marcades per l'ambigüetat: contenen simultàniament dimensions d'egocentrisme i d'alterocentrisme.

Hom es relaciona amb els altres de forma contradictòria (de la incondicionalitat a la utilització) i aquestes contradiccions concretes són l'expressió d'altres de més àmplies.

Formulació convencionalDel Lideratge

En tot grup apareix el fenomen del lideratge encarnat per una o més persones que mantenen un grau alt d'iniciativa a l'interior del grup.

Les persones que detecten -que exerceixen o "posseeixen"- funcions de lideratge són persones que mostren trets personals de superioritat en determinats aspectes.

Formulació dialècticaDel Poder i l'Autoritat

En tot grup apareixen fenòmens de poder, autoritat i influència entre els seus membres:

- entenem per Poder el poder de coacció (física i altres), la força adreçada a doblegar la voluntat dels altres,
- entenem per Autoritat un cert tipus de pes específic personal al si del grup; remetem l'autoritat al nivell dels judicis, els raonaments, les idees ...
- entenem per Influència un tipus diferent de pes específic personal al si del grup: el relatiu a la regulació dels conflictes afectius i emocionals, més basat en la sensibilitat que no pas en el potencial intel·lectual o verbal.

Aquestes sèries de fenòmens recauen sobre persones diferents i, de vegades, contraposades entre elles.

La suposada superioritat de les persones que tenen un major accés a les formes citades de poder o d'influència no hi tenen accés únicament pel fet de gaudir d'unes qualitats personals intrínseques, sinó sobretot pel fet que el grup reconeix les seves qualitats personals com a "superiors".

I aquest reconeixement no prové únicament de valoracions generades en i pel grup, sinó, fonamentalment, al seu fora.

Formulació convencional

El "líder" aconpleix la funció de controlar i dirigir l'evolució del grup vers els seus objectius.

Els restants membres del grup troben el seu lloc en una estructura que els situa "a una distància variable del líder" (Sheriff).

De l'Organització i del Treball

El grup per sí sol -és a dir sense la direcció i pressió dels seus líders espontanis o institucionals- és incapaç de definir els seus objectius i d'organitzar-se per a assolir-los.

Cal, donç, un lideratge, una acció de govern que, basada en la manipulació "des de dalt" de les motivacions individuals, serveixi a:

- la definició d'uns objectius,
- l'establiment d'una organització,
- el manteniment d'un nivell d'activitat o de treball orientats pels objectius i l'organització

Formulació dialèctica

L'evolució del grup vers l'assoliment dels seus objectius -si és que pot parlar tan tranquil·lament d'objectius- no és funció de l'actuació d'un individu ni tan sols de la d'una suma d'individus, sinó que és funció de l'actuació conjunta i interrelacionada de tots els seus membres que prenen parts variables i desiguals en la gestió i en l'execució de les tasques.

No hi ha un únic mòdul que permeti de mesurar la distància d'un individu respecte del "líder", sinó que, donada la multidimensionalitat de la relació, l'establiment d'aquesta mesura és impossible, i l'intent absurd.

Només cal que es compleixin unes condicions mínimes de comunicació per a que un grup tendeixi, si més no, a adaptar-se a la seva situació ambiental, el que implica una definició embrionària d'objectius i d'organització interna.

Cal donç una acció de clarificació dels processos de comunicació interna del grup i dels processos de comunicació entre el grup i el seu entorn.

Si s'assegura un dintell mínim de claredat en les comunicacions intra-grup i en l'anàlisi de les formes d'adaptació a l'ambient, el grup tendeix a:

- definir-se uns objectius
- organitzar i mantenir un nivell òptim d'activitat o treball per a assolir-los
- regular els desajustaments del sistema intern -comunicació/organització- i del sistema extern -adaptació/treball-.

Formulació convencional

L'establiment d'una organització és la instauració d'una estructura que conté una definició dels objectius.

El treball, en tant que activitat organitzada, fatigant i imposada per la realitat, és quelcom que hom defuig.

I que, en conseqüència, només es realitza sota condicions de pressió o de manipulació motivacional.

El treball és una activitat de transformació del món exterior, sobretot material, però també social.

El treball és la realització d'un projecte, la progressió vers uns objectius predeterminats en un projecte anterior.

Formulació dialèctica

La gènesi d'unes formes organitzatives és un procés d'establiment de regularitats relacionals que han d'ésser regulades per la pròpia relació i per la progressiva configuració dels objectius col·lectius.

(Tot i admetent que els objectius del grup són una traducció interna d'imperatius quasi sempre externs i en el millor dels casos reformulats des del grup com a forma d'adaptació a la realitat interna/externa).

El treball, en tant que transformació de la realitat i expressió de la persona -encara que fatigant, organitzat i imposat per la resistència del món material/social- és fonamentalment una via de contrastació i, per tant, de realització personal.

En conseqüència, és quelcom "natural" (encara que "culturalment" concretat en cada societat).

I tendim a pensar que allò que es realitza sota condicions de pressió o de manipulació motivacional no té res a veure amb el treball, només s'hi assembla en el seu aspecte extern, però no ho és.

El treball és, a més a més, una activitat de transformació de l'interior. pròpiament és una activitat que transforma a-simultaneo interior i exterior.

El treball és un projecte.

Els elements de comparació precedents, a través dels quals preteníem de prendre distàncies respecte de la dinàmica dels "petits grups" per a desbrossar el terreny de la dinàmica dels grups mitjans, serveixen a l'hora per a fer palès un doble fet: d'una banda el caràcter dialèctic de cada un dels fenòmens grupals esmentats i d'altra banda el caràcter de totalitat del grup en quant a camp que els integra tots. Anem per parts.

En primer lloc, cada un dels aspectes de la fenomenologia grupal és intrínsecament un fenomen dialèctic. Prenem, per exemple, el fenomen afectiu: pensem que hem posat de manifest que no es tracta d'un fenomen lineal entre dues o més persones -hom s'aprecia o hom s'és hostil- sinò que es tracta

de quelcom molt més complex:

- del manteniment simultani entre dues o més persones d'uns nivells d'afecte i d'hostilitat
- del fet que el manteniment d'aquests vectors interpersonals a un cert nivell no és quelcom de genuí sinò quelcom depenent de dades del medi social i dels valors que, en aquell, estructuraren les relacions interpersonals
- i, encara, del fet que la regulació d'aquest subsistema no depèn únicament dels seus propis dispositius i de la seva pròpia relació amb el medi, sinò que depèn també del funcionament dels altres subsistemes (de poder, d'organització, de treball), i del grau de centralització que el subsistema ocupa en relació al sistema total.

Amb aquesta darrera afirmació ens endinsem en la segona de les consideracions que poden deduir-se del quadre anterior: el sistema grupal funciona com una totalitat en la que l'exercici de cada una de les funcions és regulat pel conjunt de les altres, establint-se entre elles un cert grau de centralització i, per tant, de jerarquització funcional.

Es impossible referir-se a l'afectivitat en el grup sense que l'anàlisi s'impregni immediatament d'elements provinents de la fenomenologia del poder, de l'organització o del treball.

Hom no pot analitzar els fenòmens de poder defugint la referència a l'estructura afectiva del grup, a la seva organització i al desenvolupament de la seva activitat.

Podriem continuar aplicant el mateix raonament referit a la impossibilitat de plantejar-se isoladament el relatiu a l'organització o al treball: inexorablement els diversos camps funcionals, els diversos nivells d'activitat grupal, si bé poden ésser identificats individualment, només poden ésser compresos a l'interior del conjunt.

Aquesta constatació ens porta a concloure que, semblantment a com un organisme vivent necessita de diversos aparells funcionant coordinadament i regits per unes funcions superiors, els grups disposen també d'aparells reguladors del seu contingut existencial.

En concret, i si s'acceptem les premisses que hem desenvolupat fins ara, els dinamismes d'un grup poden referir-se a:

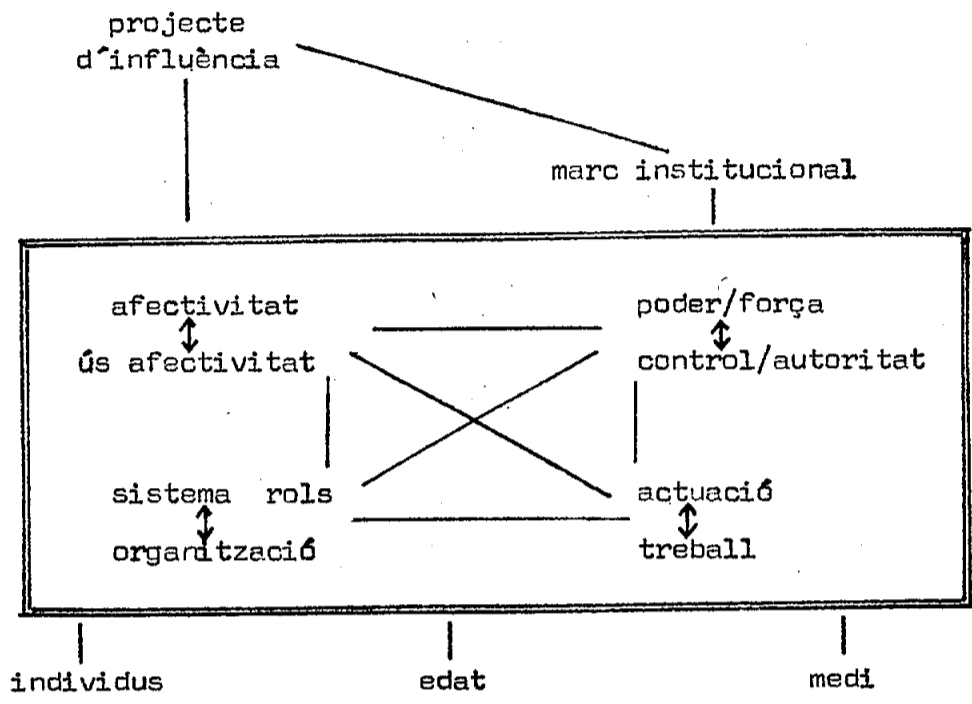
- 1er. Un dinamisme regulador de l'afectivitat que tindria com a funció l'establiment, l'acceptació i el manteniment d'uns nivells de tensió utilitzables.
- 2on. Un dinamisme regulador del poder que tindria com a funció l'establiment de mecanismes compensadors entre el dintell de poder admès al si del grup i l'assumpció del poder per part de sectors del grup: l'establiment de mecanismes de control per a mantenir el poder dins d'uns límits que en facin un estri de la col·lectivitat.
- 3er. Un dinamisme regulador de l'organització que tindria com a funció l'estabilització i ajustament dels sistemes de rols informals en formes regulars i regulades contínuament.

4rt. Un dinamisme regulador del treball que tindria com a funció la recerca de l'expressió òptima de la col·lectivitat amb el que suposa de manteniment d'un nivell de qualitat del seu medi intern i de transformació del medi extern.

En la mesura que aquests reguladors funcionen amb fluïdesa, vinculats entre ells i centralitzats per un supra-regulador —a aquesta qüestió de la supra-regulació hi destinarem l'apartat següent—, és possible que els diferents camps funcionals del grup sofreixin una transformació qualitativa fonamental. Pensem que és possible que l'afectivitat no sigui només un impuls sinó quecom que és utilitzat amb un cert grau de consciència; pensem que el poder pot ésser més que una força que es gira contra l'humà, que pot ésser un estri en mans del col·lectiu i que pot invertir-se d'allò tan subtilment recíproc que és l'autoritat; pensem que l'ajustament espontani dels rols —vestigi d'idealisme petit burgès tan present en la dinàmica de grups— pot esdevenir organització elegida, acceptada i utilitzada pel grup; pensem, finalment que l'actuar pot esdevenir treball, pot oferir a cada individu i al grup la possibilitat de fer-se i expressar allò que esdevé.

I pensem que, inversament, el procés pot capgirar-se. Que, de fet, un grup és un procés de moltes dimensions bipolars (afectivitat patida/afectivitat utilitzada, poder/control, ajust/organització, acte/treball).

Potser, en el límit, cal acceptar que viure l'humà implica assumir aquesta contradictòria recerca de l'estabilitat en el provisional, aquesta continuada elaboració de la regulació, de la recerca del grau de tensió òptim en una cruïlla d'eixos bipolars.



Gràfic 3

Això, en la pràctica, té un lloc: la paraula. La paraula és el lloc de la valoració, el lloc de l'edificació de l'ideològic, l'ètic i l'estètic. I és per aquest contingut que li és específic pensem que és en la paraula, en una certa utilització de la paraula, on cal cercar la possibilitat de regular el funcionament dels altres reguladors.

2.4 L'ORIENTACIÓ DEL SISTEMA (LA PARAULA)

A l'apartat anterior hem fet servir l'analogia entre un organisme vivent i un grup -com a analogia ens sembla vàl.lida- i n'hem extret el símil que el grup es conserva i es desenvolupa en la mesura que al seu sí s'exerceixen diverses funcions coordinades per un subsistema central.

Es evident que els diversos subsistemes funcionals del grup poden ocupar una posició central en l'operativa del sistema, i depèn de quina sigui la funció que gaudeixi d'aquesta posició, el funcionament del grup serà un o altre: un grup centralitzat per l'afectivitat serà molt diferent d'un grup centralitzat pel treball, per exemple.

Ara bé, ens sembla que el que interessa és cercar quin és ^{el tipus} ~~el~~ ^{de centració} òptim que garanteix un funcionament harmònic del conjunt. Des del nostre punt de vista, allò que garanteix un funcionament sincronitzat dels reguladors de l'afectivitat, del poder, de l'organització i del treball és l'edificació d'un supra-regulador que serveix de referent a tots els altres. Que, ocupant la ^{posició} ~~posició~~ central del sistema, exerceix una funció semblant a la que aconsegueix en un organisme el sistema nerviós central.

Efectivament, els grups disposen -més exactament, poden disposar- d'un aparell que no es limita a regular allò que li és específic sinó que, a més a més, regula el funcionament de la resta dels reguladors de la vida del grup. Aquest aparell grupal és el sistema de valoracions: el sistema en el que es contrueixen, elaborant tant les contradiccions internes com les contradiccions entre l'interior i l'exterior, l'ideològic, l'ètic i l'estètic.

Abans d'extendre'ns en aquesta direcció, voldriem prendre altra cop distàncies respecte de la Dinàmica de Grups:

- En primer lloc, volem fer notar que no hem parlat de "valors del grup" -noció ben clàssica en la teoria sobre els grups- perquè l'observació més superficial ens permet de veure que allò que podria caracteritzar un grup des del punt de ^{mira} ~~mira~~ de les valoracions no és

pas precisament la uniformitat sinò, ben específicament el tipus concret de conflicte que el grup té plantejat a propòsit de les valoracions que construeix i que el suporten

- Així, amb l'expressió "sistema de valoracions" volem denotar l'existència d'un conjunt de valoracions diferents, relacionades entre elles -més sovint en oposició que en coincidència- i elaborades fins a un cert grau d'integració conflictiva.

Subratllat el caràcter fonamentalment dialèctic de les valoracions en un grup -dialèctica de les contradiccions internes i de les contradiccions entre el grup i el seu exterior-, volem però afirmar que és justament en l'elaboració d'aquestes contradiccions on el grup pot trobar la seva orientació.

Ho afirmem perquè és justament sobre el sistema de valoracions que pren suport l'activitat d'anàlisi del grup sobre la realitat, tant la interna com l'externa. Subratlem, només de passada, que allò que fa possible la diferenciació i l'organització creixent d'un sistema és, d'acord amb von Bertalanffy, "la importació de matèria portadora potencial d'energia lliure o entropia negativa".

Si ho hem entès bé, el potencial d'energia lliure que pot importar un grup -o, alternativament, el potencial d'energia que pot alliberar- és constituït per la incorporació crítica dels elements que li són oferts pel seu medi -o, alternativament, per l'anàlisi crítica dels elements pertinents al medi intern-.

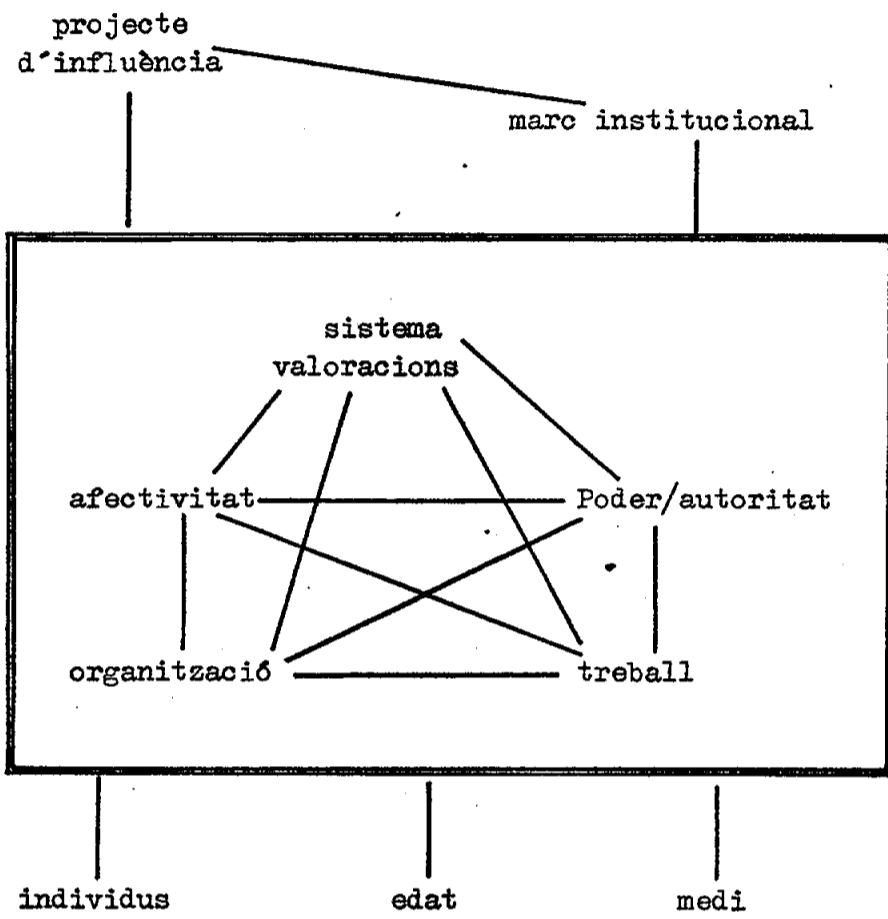
Utilitzem el mot "crítica" no en les seves connotacions de "selectiva", sinò en el sentit de valorada, sospesada, assumida i integrada al conjunt del preexistent. I, d'acord amb això, entenem que és precisament el sistema de valoracions i la seva posta en pràctica en l'activitat d'anàlisi allò que garanteix l'evolució del grup vers estadis superiors, i volguts, de complexitat i d'organització

Evidentment, això serà cert només en determinades condicions: aquelles que fan possible la contrastació, la superació conflictiva de les contradiccions. El sistema de valoracions no pot actuar amb precisió més que en la mesura en que està alliberat d'aquells elements que n'accentuarien la seva estabilitat com a sistema, és a dir:

- En primer lloc, els judicis de valor emesos per instàncies superiors -podem exterior- que fosilitzen la relació interpersonal i en fan un sistema d'intercanvis mecànics.
Noteu que hem dit "judicis de valor" i no pas ordres, normes, pautes, coordenades ...
- En segon lloc, els judicis de valor del propi grup admesos com a absoluts i, per tant, no subjectes a la regulació del sistema de valoracions.
- En tercer lloc, els estats de bloqueig grupal arrelats en situacions de crispació emocional, de frustració en l'activitat, de nivells de desordre inutilitzables -disfunció no controlada pel regulador de l'organització- o de formes de dominació d'unes persones sobre les altres mancades de formes de control adequades.

Des del moment en que hom fixa condicions al bon funcionament del sistema de valoracions com a regulador de l'orientació del grup és que hom ~~admet~~ ^{admet} que, malgrat exerceixi una funció de supra-regulació, no és pas independent del funcionament de la resta dels reguladors i en depèn tant com els altres depenen d'ell mateix. La diferència rau en el tipus de dependència i en el caire no immediat -i per tant, d'acció a mig o llarg termini- del funcionament del sistema de valoracions.

Ens expliquem: tots els reguladors es condicionen mútuament en el seu funcionament -fins i tot el sistema de valoracions entra de plé en aquesta consideració-. Però, i aquesta és la diferència fonamental, així com tots els altres reguladors tendeixen a establir disposicions estructurals que



Gràfic 4

garanteixen l'assoliment d'uns resultats predeterminats en una certa mesura -i, en conseqüència, tendeixen a estabilitzar el sistema, a "tancar-lo"-, el regulador valoral, si sistema de valoracions manté el sistema obert, i el manté obert des de les seves pròpies perspectives.

Què vol dir això des del punt de mira de la pedagogia?

Que, a més a més d'ajudar el grup a trobar les seves formes de regulació del treball, de l'afectivitat, del poder i de l'organització, el que cal, per damunt de tot, és ajudar-lo a instaurar un nivell d'anàlisi -i, per tant, un nivell de referències prèvies que el facin possible- que constitueixi una plataforma suficient per a garantir el grau adequat d'interdependència amb l'entorn i de fluidificació del funcionament intern.

Si el grup arriba a establir aquesta plataforma de valoració i d'anàlisi -el que no implica en absolut l'uniformització, sinó l'acceptació i el reconeixement de les diferències-, llavors és possible una orientació del procés del grup generada des del seu interior i contrastada amb la realitat a partir del qual es produeix l'adaptació i l'apropiació del real: l'establiment d'una dialèctica "personal-grupal-institucional" amb els altres i amb les coses.

Ja hem dit en l'apartat 2.2 que la història del grup pot ésser entesa com la construcció, efectuada simultàniament a diversos nivells, un dels quals és el dominant, d'una orientació pròpia.

Hi ha la possibilitat -i potser l'imperatiu- que aquest nivell dominant sigui el de la paraula que compromet: aquell que genera la capacitat d'acceptació del risc de prendre opcions, de contrastar-les amb el real i de reconstruir-les ...

Una tal apropiació del real intern i extern només és possible en condicions precises: aquelles que permeten la construcció i l'ús -jo l'ús i la construcció?- de la llibertat. Només el recolzament de la progressió del grup, i dels individus, vers l'autonomia -interdependència funcional

dirigida des de l'interior- permet la construcció, lenta, progressiva, contradictòria, d'una orientació que és pròpia.

Només un estat de tensió vers l'autogestió, i l'impulsió i el manteniment pedagògics d'aquesta tensió, són un suport suficient per a que els grups, i al seu interior les persones, puguin identificar-se a sí mateixos com a projecte i adreçar-se a una realització d'aquest projecte.

- - - - -

Les darreres afirmacions poden semblar contradictòries.

No sabriem negar que ho són en una certa mesura. Però hauriem d'afegir que són els oposats dialèctics d'una praxi pedagògica basada en oferir als grups les coordenades definitòries d'una situació de pertinença -feta en cada moment d'història viscuda-, d'unes coordenades que acompleixen una funció d'elucidació del present i del futur potencial ... i en afegir a aquest esbós la invitació a negar el present en un assaig de futur.

Negació que ja existeix des del moment que hom dona la paraula al grup i aquest l'utilitza de formes que es contradiuen.

Donar la paraula, en la plenitud del significat que volem donar a l'expressió, implica obrir el futur, implica convidar a construir-se.

DINAMISMES

- 3.0 Introducció.
- 3.1 El petit grup.
- 3.2 El projecte.
- 3.3 La xarxa institucional.
- 3.4 La progressió personal i colectiva.
- 3.5 La implicació.

3.0

INTRODUCCIÓ

Al llarg d'aquest tercer apartat pretenem exposar quins són els dinamismes sobre els que és possible i convenient d'articular l'organització i el funcionament dels grups d'esplai.

Tal com ja ho hem exposat en la introducció d'aquest treball, partim dels mòduls quantitativs que poden considerar-se normals al nostre país: grups d'entre vint i trenta nois i noies a càrrec d'un equip d'animadors. Aquelles entitats que acullen un nombre superior de nens solen repartir-los en grups d'edat d'aproximadament aquestes dimensions.

El fet que ens centrem en l'anàlisi dels dinamismes del grup d'esplai és degut a que ens sembla que és precisament sobre l'exercici d'uns dinamismes psicopedagògics que reposa l'eficiència del fer educatiu, sobretot quan els qui en són responsables són joves que, si bé aporten dosis insubstituïbles d'energia i d'implicació personal, no compten amb una formació prou sòlida i amb una experiència suficient. Si això és cert, també ho és que la praxi educativa no pot reposar únicament sobre l'aportació "personal" dels responsables, sinò que ha d'ésser enquadrada en una metodologia que ajudi a instaurar l'actuació present en una visió de conjunt en la que s'estableixi, com a mínim, el mig termini.

L'elecció d'uns dinamismes -que comporta la no consideració d'uns altres- implica d'una banda la consideració d'uns aspectes de la realitat dels grups de nens en el seu fer "informal" en situació d'esplai i, d'altra banda, l'opció per un tipus precís de forma de vida de la col·lectivitat. Es a dir, implica una presa de posició sobre la realitat i una opció de projecte; ens explicarem després de presentar quins són els dinamismes que ens semblen capdals.

Des del nostre punt de vista, aquells aspectes que cal recollir i integrar són els següents:

- El petit grup, el grup d'amics.
- L'integració dels petits grups i de les relacions entre ells en una xarxa institucional. La gestió d'aquesta xarxa com a forma de gestió de la col·lectivitat.
- L'organització de l'activitat del grup a l'entorn de projectes elegits, gestionats i valorats pel grup.
- La recerca de formes de progressió personal al si del grup i de la col·lectivitat en que està inscrit.
- La implicació personal en la vida del grup.

L'anàlisi del significat de cada un d'aquests dinàmismes és el contingut de les pàgines que seguiran. De moment, volem limitar-nos a fer constar que hem elegit de considerar aquests dinàmismes, i no uns altres, d'entre tots els que són presents en la praxi dels nens en el seu temps de lleure.

Aquesta elecció implica que, al davant del temps lliure dels nois i noies, volem tenir en compte aquells dinàmismes de comportament i de progressió personal que hi són presents -haurem de demostrar-ho i ho farem en referir-nos a cada un d'ells- i que en configuren precisament la praxi "activa", és a dir, aquella mitjançant la qual els nens no es limiten a passar el temps sinó que utilitzen per a ocupar-lo amb una activitat personal que els serveix per a afermar-se en el món de les coses i en el món social.

D'altra banda, i des del moment en que ens proposem d'efectuar una utilització "pedagògica" d'aquests dinàmismes, hem d'especificar que, a més a més de pensar que es tracta de dinàmismes realment existents en la vida dels grups de nens, pensem també que es tracta de dinàmismes que, convenientment utilitzats i integrats, permeten els nens d'efectuar un "canvi de sintonia" en la seva praxi del temps lliure per a fer-ne una activitat no alienada. Es a dir, per a nosaltres es tracta de partir de dinàmismes

existents en el món dels nens i de formalitzar-los en una forma organitzativa de la col·lectivitat.

Això mateix és el que han fet alguns dels pedagogs que s'han plantejat quin és el "fer" infantil per a partir d'una tal constatació en construccions posteriors. Es el cas de Freinet, Cousinet, Baden-Powell, Makarenko ...

Per a acabar, voldriem dir que, si bé aquesta reflexió ha estat feta des de la perspectiva de l'escultisme, ens sembla que el model és generalitzable, que recull allò que és essencial en l'activitat lliure dels nens i que, per tant, pot servir de base a diverses formes d'actuació pedagògica en el temps lliure. Argumentem aquesta posició dient que, en la mesura que aquests dinamismes existeixen en els grups de nens -només cal baixar al carrer per a observar-ho-, són susceptibles d'ésser enquadrats en la perspectiva d'una utilització pedagògica que serà definible des de dues perspectives:

- La primera, quins són els dinamismes psicopedagògics que mobilitza,
- La segona, quina és la forma d'integració que efectua entre aquests dinamismes.

Aquest segon aspecte és important ja que allò significatiu no és el contingut de cada dinamisme isolat, sinó la significació que cobra dins del conjunt, significació que li és atorgada justament per les lleis d'integració que regeixen la totalitat; lleis que, al seu torn, són dictades pel contrast amb la realitat.

~~Diem això per a vacunar-nos contra la dogmatitis.~~

3.1 EL PETIT GRUP

El fet de comptar amb la vida de petit grup com a una de les coordenades bàsiques de l'animació del temps lliure respòn a la constatació de la seva universalitat: és un fet -i un fet poc "cultural" en el sentit que no és afectat per l'entorn- que els nois i noies s'apleguen per a estar i fer plegats en les estones que disposen.

Es un fet que elegeixen personalment els seus companys en funció d'afinitats, de l'atzar d'una bona relació, de diverses formes d'atracció recíproca o unilateral.

Aquest petit grup informal és la primera de les realitats que es constaten quan s'observa els nois al carrer, a l'escola, a les vacances. I, segurament, és el més bàsic dels dinamismes del joc. No és pas casualitat que l'èxit de la proposta de Baden Powell als nois reposi sobre el reconeixement i la institucionalització d'aquests petits grups en forma de "patrulles".

Com tampoc no és pas casualitat la coincidència entre aquest militar observador i alguns dels pedagogs que han deixat establerts precedents importants de l'avenç teòric del nostre segle: Makarenko i Cousinet.

Al capítol XXV del seu Poema Pedagògic, Makarenko explica de quina manera va establir a la Colònia Gorki els "destacaments" -forma organitzativa equiparable en molts sentits a les "patrulles" de Baden Powell- i en descriu alguns trets ben similars: sistema de govern intern, dimensions reduïdes, eco del mític i de l'imaginàri, etc.

Al darrer capítol del seu "Métode de treball lliure en grups", Cousinet, després d'haver fonamentat àmpliament la conveniència del treball en grup, exposa algunes de les condicions en que creu que ha de desenvolupar-se i torna a ésser xocant el grau

de coincidència amb els dos autors citats: lloc propi del grup, materials i projectes de treball a gestionar, sistema intern de govern, responsabilitats col·lectives ...

En un mot, el petit grup és un fet: els nois i noies tendeixen quasi universalment a trobar-se per a imaginar i realitzar la seva activitat. Com a conseqüència, i en la mesura que la tasca educativa hagi de partir de les circumstàncies reals per a aprofundir-les i depassar-les, és important tenir en compte aquest dinamisme de l'activitat dels nois.

Per a precisar més acuradament el sentit que té, procedirem a definir-lo per a continuar veient quina consideració ha meregut en la praxi de l'animació del temps lliure al nostre país i acabar posant de relleu alguns dels problemes pràctics que planteja la seva utilització.

3.1.1 Concepció del petit grup

Ja hem dit que es tracta d'un fet corrent i ens sembla que es tracta d'un fet que no és provocat per la incidència dels adults. Ara bé, caldria definir-les les característiques més sobresortints per a poder copsar-lo en totes les seves dimensions ja que es tracta de fer-ne un ús respectuós i no pas una manipulació des de la perspectiva adulta.

Ens sembla que el petit grup és definible pels trets següents:

- relació de cara-a-cara entre els seus membres
- basada en vincles d'amistat i d'entesa
- generadora d'una història col·lectiva
- realitzada en un moviment de contrast entre l'interior i l'exterior del petit grup

- dimensió governable des de dins
- existint la possibilitat de recolzar l'existència i l'evolució del petit grup mitjançant diverses formes materials de suport.

Analitzem aquests trets un per un.

En primer lloc, en la mesura que el grup és "petit", permet la relació de cara-a-cara, basada en vincles personals directes i directament controlables per cada individu.

En aquest sentit, el petit grup té una dimensió d'immediatesa -de no mediació- que permet a cadascú de gaudir d'una àrea de seguretat personal a l'interior d'una comunitat més àmplia. Aquest fet tan senzill és d'una importància extraordinària ja que ofereix la possibilitat d'edificar un nivell de relació primària que és indispensable a tothom i que, d'altra banda, no exclou la possibilitat d'altres nivells de relació que, aquests, són imprescindibles per al manteniment de grups més amplis.

En segon lloc, el petit grup és fet de vincles basats en l'amistat i en l'entesa, és fet del vincle que hom és capaç d'establir amb aquells a qui hom ha elegit perquè els aprecia i vol ésser apreciat per ells, perquè hom s'hi entén a un nivell de profunditat.

No es tracta donç, únicament, d'una relació de cara-a-cara, sinò a més a més d'una relació elegida i, per tant, mantinguda i elaborada per damunt dels entrebancs quotidians.

En tercer lloc, en la mesura que el grup ha existit al llarg del temps, ha generat -essent generat ell mateix al seu torn- un passat col·lectiu que li és propi, una història que en termes semblants als que hem establert al capítol precedent- li emmarca el present, li permet d'interpretar-lo i d'intuir una evolució volguda.

Aquesta història és feta de l'entramat de relacions que s'ha anat teixint i, també, de realitzacions col·lectives que estableixen un cert estil propi del grup: allò que hom ha fet, la forma de fer-ho i les relacions internes i externes que s'han establert per a realitzar-ho constitueixen un aprenentatge col·lectiu que s'acumula sobre el pre-existent i que, ultra ésser una part de l'entitat del grup, en delimita les possibilitats i les opcions.

En quart lloc, el grup -relació inscrita en el passat i en el present- s'afirma en un moviment de contrast entre l'interior i l'exterior, s'afirma "enfront de".

Aquesta afirmació "enfront de" -per exemple, enfront dels animadors, enfront dels altres petits grups, enfront de la col·lectivitat, enfront de l'exterior- és una característica comú a la gran majoria dels grups informals i suggereix una consideració de ^{la} funció de recer a complerta pels petits grups.

Ja hem dit que els individus troben al petit grup un àmbit reduït de seguretat personal. Això té un doble aspecte: d'una banda obeeix a la necessitat de limitar el camp de les relacions excessivament complexes -no és possible de relacionar-se a tots els nivells amb tothom-, però d'altra banda hi ha el

risc de caure en un narcissisme col·lectiu, en un tancament en l'autocontemplació.

El petit grup, donç, és un àmbit reduït -necessàriament reduït- des del que hom s'afirma individualment i col·lectiva. Però, en la mesura que hom vulgui evitar una afirmació estàtica -narcissista-, és precís d'establir vies de contrast i, per tant, garantir la recerca d'uns desequilibris que siguin estimulants: la recerca d'una posició en l'eix competitivitat/cooperació -afirmació de l'interior per oposició a l'exterior i, complementàriament, construcció de l'exterior qüestionant l'interior-.

En cinqué lloc, el petit grup, en la mesura que és "petit", té unes dimensions governables des del seu interior, controlables pels seus membres. I això tant pel que fa al govern o a la gestió del treball i de les realitzacions del grup, com pel que fa a les relacions interpersonals i als conflictes i contradiccions que en resulten.

El petit grup és regulable des del seu interior, és protagonitzable en una mesura molt més àmplia que no ho és pas un grup mitjà -el de 20/30 persones-. Precisament per això, els nens necessiten del petit grup com a plataforma d'inserció en el grup més ampli.

Una col·lectivitat infantil àmplia en la que no existeixi -o no se'n reconegui l'existència- el petit grup com a pauta primària de relació és una col·lectivitat centrada en les figures de poder adultes, sigui camuflades de la forma que ho siguin. Mentre que una col·lectivitat en que hom gaudeix de l'exercici, institucionalment redonegut, del nivell de relació més primari

és una comunitat que admet altres formes de centració i de regulació, més concretes, més properes, més apropiables.

D'altra banda, el petit grup és un terreny en que allò que hom té a dir sofreix un primer procés d'objectivació, és un lloc en el qual és possible d'elaborar les pròpies aportacions a la col·lectivitat: és un lloc de l'aprenentatge de la frustració "concreta" -en la mesura que prové d'un altre "concret" i no institucional-, és un lloc d'elaboració dels propis límits ... és un lloc privilegiat de socialització.

Finalment, el petit grup recerca -i pot ésser ajudat en aquesta recerca- suports materials i/o simbòlics de la seva existència.

Els grups de carrer tenen els seus signes d'identitat, el seu territori, el seu temps -el temps en que el grup existeix i actua, definit per oposició a aquell altre temps en que els seus membres són dispersos-, etc.

Es tracta justament d'això, com ho varen notar Baden-Powell, Makarenko, Cousinet i altres. En la mesura que hom reconeix el petit grup com un dinamisme present en l'activitat lliure dels nens i en la mesura que hom accepti partir d'aquest dinamisme per a edificar una praxi educativa, cal tenir-ne presents els seus elements puntuals en el moment en que hom procedeix a una institucionalització del petit grup.

En aquest sentit, cal trobar la simbologia i la materialitat del petit grup en coses tan senzilles com:

- els, ja citats, signes d'identitat del grup: nom, vestuari, consignes
- el "lloc" del grup: el seu lloc de trobada, el seu territori -definit per oposició al dels altres petits grups-, els seus llocs rituals,
- el temps que li és propi i que li és institucionalment reconegut -per oposició al temps en que hom pertany a la col·lectivitat-, el temps que és assignat a les activitats de manteniment o d'expressió del petit grup.
- les coses del grup: les que són institucionalment establertes com a pròpies de tot grup semblant i les que són específicament pròpies del grup en qüestió
- la paraula del grup:
 - el moment ritual d'elaboració grupal de la paraula
 - el reconeixement exterior de la paraula del petit grup com a paraula d'una entitat
- l'acte del grup: el reconeixement d'un camp d'activitat propi i genuí del grup
 - l'activitat que el petit grup duu a terme al marge de qualsevol altra col·lectivitat
 - l'activitat del petit grup emmarcada en el conjunt de l'activitat de la col·lectivitat
- la història del grup: la materialització simbòlica del viscut, de la progressió feta col·lectivament, del mític i/o de l'imaginari compartits ...

3.1.2 Evolució

La noció del petit grup era present en l'obra de Baden-Powell i, de fet, n'era un dels eixos fonamentals; consegüentment, el petit grup ha estat present en la pràctica de l'escòltisme i, per mimetisme, d'altres praxis pedagògiques de l'esplai.

Ara bé, aquesta noció ha estat subjecte a interpretacions variants i, algunes, netament errades que val la pena de revisar. Com que es fa molt difícil d'establir una història precisa, ens limitarem a esbossar les exageracions més visibles.

En un primer moment -anterior als anys 60-65- quan els petits grups existien i tenien una força i una presència considerable en la vida de les col·lectivitats d'esplai, es caigué sovint en parany d'una concepció rígida i tancada del petit grup: aquest -la "patrulla"- era el lloc focal de pertinença a l'entitat i el grup més ampli quedava esvaït i limitat a ésser un camp de coexistència de grups més petits.

En un segon moment -a partir del 65 i sobretot del 68- la concepció varià de signe: esdevingué una concepció totalment oberta que conduí gairebé a la dissolució dels petits grups, i del sistema institucional que suporten- en un funcionament assembleari.

El canvi, que no afectà només l'existència dels petits grups, era un canvi que venia de més lluny i anava més enllà. Naixia d'una crítica a molts dels elements formals del funcionament dels grups i de la proposta d'utilitzar l'assemblea com a lloc fonamental de regulació de la vida col·lectiva en tots els nivells. L'assemblea, és clar, serveix a la regulació de la col·lectivitat, però no pot fer-se càrrec dels detalls d'unitats

menors i, al mateix temps, acaba per imposar la seva lògica a tots els aspectes de la vida col·lectiva.

En aquest contexte, no és estrany que els petits grups tendís a esdevenir grups "funcionals", tolerats en la mesura que acomplien funcions concretes encomanades per l'assemblea. Com a conseqüència, anaren perdent una part del seu caràcter de "lloc per a ésser", mantenint únicament el caràcter de plataforma d'acció.

Aquest moviment anà sofrint progressivament intents de marxa enrera en la mesura que es constatava -si bé no d'una forma generalitzada- que aquesta concepció esdevenia paradoxalment rígida: els nois i noies es perdien en una situació mancada de referències prou concretes, tendent a un cert caos i controlable només pels animadors que, al límit del laissez-faire, es remetien a una forma degradada de l'exercici de l'autoritat: la del control "en darrera instància".

Actualment, tercer moment, s'opera un intent de síntesi. I es tracta d'una síntesi probablement més orientada pel punt inicial del procés ja que es pretèn de recuperar el significat del petit grup com a lloc central de vida o de pertinença al grup més ampli. Ara bé, és una recuperació matissada.

A l'hora que es recupera el petit grup, s'intenta també trobar una xarxa institucional que garanteixi l'ensamblatge dels diversos grups i permeti l'emergència de formes d'activitat i de control pròpies del grup ampli. Ja es veurà més endavant -apartat 3.3.2- que es tracta d'una doble recuperació en la que el significat del petit grup i de la xarxa institucional es fan en context diferent dels que s'havien definit anteriorment.

3.1.3 Problemes que planteja la posta en pràctica

Fins aquí hem defensat que l'organització de grups d'esplai ha de basar-se en la consideració dels petits grups que els nens organitzen.

Hem intentat de caracteritzar aquests petits grups com a unitats institucionals reduïdes -de sis a vuit persones- de relacions interpersonals intenses i efectuades amb companys elegits, inscrites en un passat que els és propi i en una formulació actual del present i del futur, construïts en un moviment de contrast amb diversos àmbits externs i, tot això, autoregulat.

Ara bé, recolzar i instituir la presència en una col·lectivitat de grups d'aquestes característiques -que, d'altra banda, són les que en justifiquen l'existència- presenta alguns problemes pràctics d'entitat. Ens referim, en concret, a:

- problemes de composició del grup,
- problemes de durada de la vida del grup,
- *problemes de definició de l'organització interna del grup,*
- problemes d'articulació dels petits grups entre sí i amb el grup ampli,
- problemes de suport, material i simbòlic, dels petits grups.

aspecte

Pel que fa al primer aspecte, el de la composició del grup, el problema fonamental és el de si cal respectar una formació totalment lliure dels grups o bé si cal fixar algunes restriccions institucionals.

Si la composició del grup és lliure, és a dir, si cadascú s'aplega amb qui vol, hom pot anticipar que els riscos que es corren són els propis de tota opció espontaneïsta: fonamentalment, la reproducció, sense crítica, dels models socials dominants; els més grans amb els més grans, els nois amb els nois i les noies

amb les noies, la formació de grups desiguals, la competició per a assegurar-se la pertinença al grup més "fort", etc.

Si la composició del grup és subjecte a restriccions, hom corre el risc de desfer-ne l'essència que és la lliure adhesió a una petita col·lectivitat elegida.

Ara bé, en la pràctica els antagonismes no es presenten amb tanta rotunditat, sobretot si la col·lectivitat ha fet ja una història que li assenyala quines són les restriccions més adequades. Normalment aquestes restriccions fan referència a la necessitat de trobar determinats equilibris en la composició de cada petit grup: presència igual de nois i noies, de grans i petits -en tota col·lectivitat hi ha un interval de dos a tres anys cronològics-, de veterans i de nou-vinguts.

A més a més, el fet de les restriccions instituídes - ^{ultra} a més a més de constituir un camp de normativa propi de la col·lectivitat que planteja problemes i, per tant, ocasions d'elaboració de la relació- permet una acció educacional complementària: aquella que permet prendre consciència que una bona relació no és només el fruit d'un atzar, sinó que és també el producte d'un treball d'aquesta relació, el resultat d'una operació conseqüent.

Pel que fa a la durada de la vida dels grups, hi ha tres opcions possibles:

- O bé grups de durada indefinida -amb l'única variació del recanvi biològic: la marxa dels més grans i l'arribada de d'altres de més joves per a substituïr-los-.
- O bé grups de durada a termini fixe: tres mesos, un any,

un cicle d'activitat ...

- O bé indeterminació de la durada del grup: grups efímers ...

Comencem pel final la consideració d'aquestes tres possibilitats: en la mesura que la durada del grup és indeterminada o establerta a termini breu, es produeix una certa anul·lació del propi grup. Si un petit grup només existeix en la mesura que ho desitgen els seus membres, és probable que els problemes puguin liquidar-ne l'existència amb facilitat. Semblantment, si un grup existeix només per a un període concret -el que sol comportar un cicle d'activitat concret-, és probable que un cert nombre de problemes puguin ésser deixats de banda, ja que es tracta de problemes a termini fixe.

Aquestes dues opcions, donç, són opcions que no permeten l'emergència del conjunt de dimensions pròpies del petit grup que en constitueixen la riquesa i que hem establert per a argumentar-ne la funcionalitat educativa. L'opció, consegüentment, és clara: si hom vol el petit grup pugui cobrar plenament el seu significat i desplegar totes les seves possibilitats, cal que la seva durada sigui indefinida.

El grup, en tant que petita col·lectivitat estructurada existeix al llarg del temps, sense un límit final establert i amb una certa independència de quins són els seus membres-que van recanviant-se a mesura que els uns han de marxar-ne perquè ja són grans i d'altres ocupen el seu lloc.

Hi ha la possibilitat de, complementàriament, establir l'existència de petits grups "funcionals" -en el sentit que es formen per a acomplir una funció específica- amb una existència a termini fixe. Es tracta però, de grups que no són un lloc "per a ésser", sinò un lloc "per a fer".

Pel que fa a l'organització interna del grup, és important de cercar unes condicions que, establertes quasi-ritualment, acompleixin la doble condició d'ésser una garantia de l'estabilitat del grup - en el seu ésser i en el seu funcionament- i, al mateix temps, es prestin a un funcionament prou plàstic i fluïd com per a garantir una adaptabilitat tant a les condicions internes -els membres del grup i les seves relacions- com a les condicions externes -les circumstàncies ambientals concretes o les que configuren el marc de l'acció que el petit grup duu a terme.

L'organització del petit grup ha de contemplar, com a mínim, els aspectes següents:

- les dimensions del grup,
- l'establiment i la divisió de les feines,
- l'estructura formal,
- els vincles amb l'exterior.

El nombre de membres del grup ha d'ésser tal que acompleixi aquestes condicions:

- ésser suficient com per a assegurar una varietat personal i una força de treball suficient per a emprendre realitzacions d'un cert abast,
- ésser prou reduïda com per a assegurar una riquesa de les comunicacions interpersonals i per a evitar -en el possible- la ruptura del grup en subgrups.

La tradició dels moviments d'esplai diu que sis és un bon nombre. Acceptem aquesta dada i afegim que permet d'establir alguns repartiments simètrics dels membres: tres nois i tres noies; dos nois o noies grans -tercer any d'estada al grup-, dos de petit -acabats d'arribar- i dos d'entremig -que no són inexperts, però que tampoc no tenen la capacitat d'assumir responsabilitats dels més grans.

L'establiment i divisió de les responsabilitats al sí del grup podria acomplir-se de forma autònoma: això comportaria que cada petit grup tindria la seva pròpia estructura diferent de la dels altres. També podria acomplir-se de forma dirigida des de fora: això comportaria l'aventatge d'una uniformitat formal entre els petits grups d'una col·lectivitat que permet certa agilitat organitzativa. Finalment, podria fer-se cercant una fórmula situada a mig camí entre les dues anteriors: nosaltres abonariem una fórmula d'aquest estil.

El procediment és el següent:

- En primer lloc, s'estableix que tots els petits grups d'un determinat segment d'edat -8 a 11 anys, 12 a 14 o 15-16- poden elegir quatre d'entre vuit possibles càrrecs o responsabilitats.

Posem per cas que aquestes possibles responsabilitats siguin: acampada, cuina, material, festa, ecologia, contactes, sanitat i jocs/esports.

- En aquest marc de referència, tots els petits grups d'una mateixa col·lectivitat han de posar-se d'acord en quines d'aquestes vuit formes de repartiment els són més convenients donada la seva tradició i els seus projectes.

Près aquest acord, els petits grups han d'establir al seu interior els mòduls acordats per a tot el període de vigència que s'hagi decidit.

- Al llarg d'un any, cada noi ha de passar per un mínim de dos d'aquests llocs de responsabilitat fent els aprenentatges corresponents i responent de la seva gestió.

Aquesta fórmula comporta diversos avantatges: en primer lloc reuneix una condició "ritual" -els vuit càrrecs possibles com a definidors rituals de quin és el joc de la col·lectivitat- i en tant que és un ritual aconpleix una funció de definició del camp i d'estabilització; en segon lloc, i en la mesura que permet una elecció, fa possible que el grup adapti el mòdul a les seves

conveniències sense deixar d'ésser homologable a altres col·lectivitats organitzades diferentment; en tercer lloc assegura un paral·lelisme entre l'organització dels diversos petits grups d'una col·lectivitat i entre la d'aquests i la de la col·lectivitat mateixa ja que els nois que ostenten una mateixa responsabilitat al sí de petits grups diferents es constitueixen en comitè de gestió per al conjunt del col·lectiu -d'això en parlarem més endavant-; finalment, aquesta forma d'organització serveix fonamentalment a l'inserció de cada noi al seu equip i a la col·lectivitat:

- cadascú té unes responsabilitats ben establertes, existeix una delimitació clara del que cadascú ha de fer,
- cadascú sap quines decisions pot i ha de prendre i quines responsabilitats es deriven de les seves decisions,
- l'anterior és conegut i acceptat per part de tots -és establert ritualment, com a part del marc definitòri de la vida del grup-.
- tothom és exigit i ajudat en la mesura que el seu èxit implica els altres.

L'estructura formal del grup, en part esbossada pel repartiment de les responsabilitats de treball, és completada per l'establiment d'una jerarquia ben freqüent en els grups de nois i noies: les formes de lideratge informal basat fonamentalment en l'edat que, aprofundides i investides d'una responsabilitat pública, s'institueixen. Hom demana als dos membres més grans del grup que se'n facin responsables: aquest haver de "respondre" és el dret i el deure que es situa al límit de l'escala de la progressió personal -veure 3.4-. A aquest límit no s'hi arriba només per edat, sinó que cal un compromís acceptat pel grup.

Es tracta, des de la perspectiva de Baden-Powell, de fer reconeixement públic i exigent d'una de les formes de relació més freqüents en els grups informals: aquella que reconeix ^{estructures}

una autoritat -no hem dit un poder- a les persones del grup que en signifiquen millor el mite originari, aquelles que n'expressen la imatge idealitzada. En un mot, es tracta d'entomar el fenomen del lideratge i de suggerir-ne un ús deliberadament amistós, responsable, d'ajut.

Aquesta concepció ha estat sovint entesa com a militarista -i sovint ho era quan les formes destruïen el contingut-, però en l'essència no ho és ja que es limita a reconvertir un dinamisme relacional, reconeixent-lo i afegint-hi una intencionalitat educativa.

Les relacions del petit grup amb l'exterior passen per una multiplicitat de canals, tan aviat col·lectius com individuals:

- d'una banda, el petit grup enter és present i es representa a sí mateix en l'Assemblea,
- d'altra banda, els membres del petit grup el representen individualment a diversos llocs de la topologia institucional de la col·lectivitat:
 - qui té una responsabilitat de gestió al petit grup és membre d'un comitè de gestió de la col·lectivitat
 - els grans responsables del grup el representen al Consell de Responsables -consell restringit que vetlla per mantenir un tò d'estil i de reflexió de la col·lectivitat-
 - al Consell de Coordinació -consell restringit que vetlla l'execució de les activitats de la col·lectivitat- hi ha sempre un representant de cada petit grup.

Aquesta diversitat de canals serveix a la finalitat d'oferir a tothom la possibilitat de representar amb freqüència el seu equip i, simultàniament, contribueix a diluir el poder ja que n'evita la concentració.

Pel que fa a l'articulació dels petits grups amb la co-lectivitat, el problema toca de plé a la constitució de la xarxa institucional que constitueix aquella i, per tant, no en farem esment ara.

Només cal, de moment, anticipar que des del punt de mira de l'existència del petit grup, allò que interessa és establir quin és el grau desitjable d'autonomia del petit grup en relació a la colectivitat i, complementàriament, quines són les formes institucionals de vinculació, de presència, d'ensamblatge de la paraula del petit grup amb la de la colectivitat.

D'altra banda, com que aquesta articulació del petit grup amb el grup ampli és un procés, cal establir quins són els punts crítics d'aquest procés.

Finalment, resta la qüestió del suport material/simbòlic a l'existència del petit grup. Aquest problema és lligat a l'anterior ja que, de la mateixa manera que hom pot parlar d'identitat, lloc, temps, coses, paraula, acte i història del petit grup, aquestes mateixes qüestions poden referir-se a la colectivitat i, llavors, l'establiment a un nivell no pot fer-se independentment de l'altre i, com a conseqüència, el problema és un problema d'articulació del simbòlic.

Ara bé, el que és important de senyalar és la tendència dels sistemes simbòlics de les situacions d'esplai a unes formes de marginalitat cultural menys definibles per una qualitat d'oposició que no pas per un regust de subproducte

3.2 EL PROJECTE

La idea de "projecte" no ha nascut pas en el terreny de l'esplai, si bé els pedagogs que l'han utilitzada -Washburne i les seves "activitats creatives per a grups" a Winnetka, Freinet i el seu plà de treball, Makarenko i els plans de producció- han partit sovint de l'observació de l'activitat lliure de grups de nens.

I és que la idea de "projecte" no és dissociable de la de "petit grup". Es tracta de realitats que van aparellades: els nois i noies s'apleguen per a dur a terme plegats allò que no poden fer sols o que ni tan sols se'ls atina quan els manca l'estímul de l'intercanvi amb els seus companys.

Que els nois projectin i realitzin plegats és un fet habitual en la mesura que concorren unes circumstàncies mínimament favorables: un lloc, un temps, un imaginari edificat conjuntament, uns mínims recursos materials. En aquest sentit, pensem, el projecte, l'activitat dissenyada i realitzada pel petit grup n'és un dels suports materials.

Sobre la base d'aquesta constatació, seguirem una reflexió semblant a la que hem fet sobre el petit grup: n'esbossarem una concepció per a veure l'evolució que ha sofert la consideració del projecte en la pedagogia del lleure i acabar presentant quins són els problemes que planteja la seva posta en pràctica.

3.2.1 Concepció del projecte

Ja hem dit en una primera aproximació que per a nosaltres el projecte és abans que res una constatació: des de petits, els nens dissenyen activitats de grup complexes i troben formes d'organitzar-se per a dur-les a terme.

Ara bé, no totes les activitats -per interessants que puguin semblar a la gent gran- mereixen una organització i una sistematització d'operacions. I, contràriament, hi ha coses que ens semblen poc rellevants que canalitzen moltes energies i un grau alt d'organització de l'activitat grupal. Hem de concloure que, de totes les activitats possibles, n'hi ha que són per als nens més significatives que altres, entenent-ho en el sentit que hi dona Carl Rogers.

Hi ha activitats que, o bé expressen especialment l'individu o el grup, o bé es presten a establir formes internes i externes de relació que són percebudes com a necessàries, o bé forneixen l'ocasió de manipulacions i aprenentatges carregats de significació actual per als seus protagonistes.

Aquestes activitats són elegides -independentment de la dificultat que puguin presentar-, organitzades, regulades i avaluades pel grup. I, com a conseqüència, impliquen profundament la col·lectivitat i els individus, els posen en situació de canvi personal i grupal i n'impulsen l'evolució en una direcció intuïda com a valuosa.

Són aquestes activitats, susceptibles d'esdevenir un projecte complex, les que ens interesaa considerar. El nostre punt de vista és que es tracta justament de descobrir quines són aquestes activitats i recolzar-les: la feina dels animadors del temps lliure és la de fer possibles, realitzables, aquests projectes dels nois.

No cal dir que, complementàriament i des del punt de mira dels nois, l'única raó que justifica la presència d'animadors en el seu grup és que realitzen una contribució que possibilita o fa més assequible la realització d'aquests projectes que, sense ells, potser fora desproporcionadament difícil.

Es tracta, donç, de fer possible el projecte. I d'ajudar-ne a la gestió amb una intencionalitat educativa. Partint, però, de la premisa que el projecte del grup és quelcom que l'expressa, el farà contrastar-se i el realitza.

Aquest "fer possible el projecte" pot esbossar-se sobre tres eixos de reflexió paral·lels.

En primer lloc ^{es tracta} de descobrir el joc i de facilitar-ne l'emergència, i això no és fàcil en les condicions actuals de vida, sobre tot a la ciutat on un percentatge molt elevat de les estimulacions són fornides per canals d'informació i de comunicació que inviten a una recepció passiva, mancada d'elaboració personal.

No es tracta de descobrir posant-se en el lloc dels nens, substituint-los, sinò de saber veure una mica amb els seus ulls -empatia- i d'ajudar-los a formular-se en concret allò que s'insinua com a engrescador, significatiu, reptador. Es tracta de crear situacions de connexió al nivell de l'imaginari i del real, i de facilitar que d'aquestes connexions en surtin vies d'expressió pràctica que siguin volgudes.

En segon lloc es tracta d'aprofundir el joc, d'arribar-ne a l'essència -apartat 1.2- depassant l'interés concret que el motiva en un moment donat.

Es tracta d'un treball de suport orientat a depassar l'instant i a instaurar l'activitat en el temps: explicitar allò que hom pretèn, organitzar l'activitat, implicar-se en un/uns

rol/s, regular un procés de funcionament, avaluar uns resultats.

Evidentment aquesta mena de suport no és igual quan es tracta de nens petits que quan es tracta de preadolescents o d'adolescents:

- En els nens petits es tracta d'una acció immediata -no precedida d'estructuració en la mesura que el pensament resta ancorat en el present concret-, d'una acció tan immediata que requereix una coordinació, una previsió i una organització establertes parcialment des de fora.
- En els preadolescents es tracta sovint d'una acció en l'imaginari -en la mesura que el pensament és prè en un joc d'abstraccions sovint gratuïtes i allunyades del real-, d'una acció que és sovint elegida en funció del seu valor simbòlic i que requereix una estimació exterior del grau de realisme que conté.
- En els adolescents es tracta d'una acció que tendeix a la conquesta de l'aplicació al real copsat en una gamma rica de matissos i tendent a transformar-lo; es tracta d'una acció prou estructurada -i de vegades narcissista- com per a necessitar sobre tot uns referents externs de contrast i d'elucidació ideològica.

Cal fer notar, i aquesta evolució ho posa de manifest, que el joc té, en relació a la realitat, una funció parabòlica que ha d'acomplir-se. Si aquests passos s'esdevenen, es produeix en una mesura proporcional una evolució de nivells d'egocentrisme a nivells d'una major objectivitat.

En tercer lloc, es tracta d'amplificar el joc i això s'acompleix en la mesura que s'aprofundeix.

El joc, que és una activitat de regulació espontània -cibernètica, tancada-, tendeix a extingir-se si no s'amplifica progressivament: de l'individu al petit grup, del petit grup a la col·lectivitat, de la col·lectivitat a l'entorn ...

L'amplificació del joc és el camí de la seva inserció en el real -en una gamma variada de contextes-, i per tant és la clau del seu establiment en sistema obert, regulat per l'intercanvi amb el medi al mateix temps que pel propi programa intern.

Això vol dir que, en límit, una situació de joc obert és:

- una situació d'intercanvi ritualitzat o organitzat que efectua canvis significatius en els individus que accepten de jugar-la
- una situació orientada a produir canvis en el medi ambient en el que s'inscriu.

Si això és cert, el joc no és en tota la seva plenitud si no compleix aquesta funció de canvi dels qui juguen i de canvi del seu medi material i institucional. Es a dir, el plé sentit del joc, es troba en l'emergència del projecte col·lectiu, autoorganitzat, autoregulat, autoavaluat en un context de contrastos que esdevé una font de significacions.

El projecte, resumint, és una activitat complexa -sobretot quan és protagonitzat per un grup àmpli- que comporta la progressiva construcció de co-opcions i de co-operacions: que permet l'edificació d'una vida colectiva activa.

El concebem partint de la constatació que els petits grups en duen a terme i ens plantejem una acció educativa que n'aprofondeixi i n'amplifiqui els dinamismes, que l'insereixi en una colectivitat progressivament ampliada.

Per a això és necessària una progressiva transformació dels rols originaris i una lenta institucionalització dels procediments de gestió. Mantenenint-ne, però, el caràcter original d'activitat significativa, elegida, organitzada, regulada i avaluada pels seus protagonistes.

De les formes concretes d'operar aquesta reconversió en parlarem aviat -apartat 3.2.3-.

3.2.2 Evolució

Fins fa una quinzena d'anys aquesta dimensió de projecte no era explícita en els plantejaments del lleure per a nois i noies -en el lleure informal sí que hi era-. Més pròpiament, caldria dir que hi havia un únic projecte pre-escrit.

Ens expliquem, en el seu "Scouting for boys", Baden-Powell traçà el quadre de l'aventura amb prou habilitat i precisió com per a fer-lo resistent al pas dels anys, com per a fer-ne un marc de joc quasi-universal. L'activitat que es duia a terme en els grups n'era un dels trets definitòris més importants: els nois i noies sabien molt bé què anaven a fer-hi i no es plantejava cap mena de qüestió sobre l'activitat a realitzar en un moment donat.

Risc, aventura, desenvolupament de la traça i de l'enginy -tot això en un marc recuperador del "primitiu"- traçaven un quadre ritual en el que els jocs es succeïen amb una precisió similar a la de les estacions. La situació pot resumir-se dient que l'únic -i gran- projecte era "pertànyer" al grup, connotant que el pertànyer implicava fer tals i quals coses.

Cap a l'any 65 es formulà un nou plantejament a l'entorn del mot "empresa" que resumia eufemísticament un nou referencial: aquell en el que els nois i noies elegien democràticament -i en funció d'uns criteris de valor, afegits als de pertinença- els seus projectes i s'organitzaven adequadament per a dur-los a terme.

Al canvi de referent pràctic s'hi afegí un canvi en el terreny del mític: l'explorador cedia el seu lloc al pioner, la mística de l'home-que-domina-el-selvatge deixava pas a la mística de la construcció amb tota una sèrie de valors substituïts -equip, organització, cooperació, eficàcia, etc. -l. Llorens-

nització del grup no sofria una alteració substancial, però si els procediments de gestió, abans fonamentalment rituals i ara progressivament racionalitzats.

El problema es plantejà en la mesura que s'adoptaren formes d'organització de l'activitat excessivament "funcionals", desequilibrades en el sentit d'un centrament en l'acció i un menysteniment de les dimensions de l'estar, del viure ...

Els petits grups foren els primers en patir-ne les conseqüències: pensats ara com a lloc d'execució d'una part del projecte de la col·lectivitat, perdien progressivament el seu caràcter de motors de la iniciativa ... i, a poc a poc, el grup sencer perdia les idees, el projecte es diluïa en discussions bisantines, els nois "no tenien idees".

Per entendre'ns, el projecte es menjà la vida de grup i les relacions comunitàries immediates i aquestes prengueren revenja esdevenint subterrànies i reduint progressivament la realització dels projectes a un muntatge sovint quasi burocràtic.

Aquesta darrers anys s'intenta una recuperació a-simultaneo de les dues dimensions: la de petit grup i la de projecte. Lògicament, aquesta recuperació simultània les afecta totes dues.

D'una banda, el petit grup és concebut com un lloc des del qual hom realitza allò que vol -entenem el voler en un significat plè-. Abans, fa poc, era el grup ampli el lloc de la realització dels projectes; ara es pensa que els petits grups acorden amb els altres equips grups quins són els projectes que els poden aplegar en un interès comú i quines formes s'han de donar per a poder actuar conjuntament.

El petit grup perd donç una part del seu caràcter recent d'equip de treball per a recuperar el que tenia d'unitat de vida comú.

En segon lloc, cal considerar que aquest fet comporta una reducció de l'eficàcia -valor fins a cert punt central en la pràctica de la fase precedent- en nom d'una revalorització dels aspectes més convivencials. I comporta també una revisió del mític: hom no juga ja a "constructors" -ni tampoc a exploradors-, el nou joc és encara prou tendre per a poder edificar una mítica des de les seves arrels, però la que esconfigura conté elements de petita comunitat amb uns horitzons que es defineix des de dins i contrastant amb allò que l'envolta.

Einalment, aquesta menor valoració de l'eficàcia és correlativa a una reducció del lloc del projecte com a tal: el projecte no és un quasi-absolut, no és l'eix sobre el que s'articula la vida del grup: n'és només una manifestació

Hi ha un percentatge alt de probabilitat que, d'aquesta manera, el projecte torni a ésser allò que amb tota propietat és: una expressió de la realitat interna del grup, una forma que el grup disposa per a explorar el seu entorn, per a contrastar- s'hi.

3.2.3 Problemes que planteja la posta en pràctica

Podriem dir que el problema essencial ja ha estat exposat: es tracta d'aconseguir una bona articulació entre el petit grup i la col·lectivitat ja que el projecte ha estat definit com una realitat vinculada precisament al petit grup la realització de la qual passa, però, per un lligam entre petits grups i per un acord prèvi sobre el seu contingut i per una gestió acordada entre tots.

En el límit, és un problema relatiu al marc institucional que cal oferir als grups per a fer compatibles aquests dos nivells. Com que del marc institucional hem de parlar-ne en el proper apartat, esmentarem només de moment alguns aspectes concrets d'aquesta problemàtica:

- l'emergència del projecte i la seva vinculació al real,
- l'organització del grup; *procediments de gestió i avaluació.*

Pel que fa a l'emergència i a la vinculació dels projectes al real, la primera qüestió que sorgeix és la de saber si el projecte existeix en les condicions de vida actuals dels nens: restricció de la seva llibertat de moviments -manca d'espai i de temps veritablement "propis", empobriment del medi natural i degradació de l'urbà, acceleració del ritme de vida, mistificació de les realitats, pressió informativa, anònimització de les relacions ...

Es un fet que els nens juguen menys que abans, que tot i disposar de més coses no saben què fer-ne, que són pressionats a fer un ús passiu del temps i de les coses.

Aquest fet podria afectar la hipòtesi mateixa de la que partíem i, en aquest sentit, no pot pretendre's que ajudar un grup consisteix simplement a preguntar als nois i noies "¿què voleu fer" i esperar que comencin a brollar idees que reflexin un interès o unes motivacions profundes, realitzables i arrelades en l'entorn material.

Es imprescindible tenir ben present que el real els queda una mica lluny i que sovint no tenen una actitud de predisposició a fer ... però malgrat tot fan coses, i coses que són significatives per a ells, encara que d'una manera dispersa i puntual. En l'actuació dels animadors és necessària la recerca d'un equilibri a construir en dos moments:

- En un primer moment de la vida del grup, cal establir un equilibri inicial entre proposta i elecció:
 - Si s'espera tot de l'elecció dels nois, sense cap mena de proposta, és possible que mai ni s'emprenqui una acció satisfactòria i que tot plegat resti en paraules,
 - Si hom fia massa l'activitat dels petits grups i de la col·lectivitat a les propostes dels animadors, hi ha el risc ben real d'una distanciació dels nois respecte de l'activitat -d'una alienació burocràtica de l'activitat- que es resol en un anar fent sense cap mena d'interès ni d'implicació, motivat únicament per l'imperatiu de "complir".
- En la mesura que el grup té una història pròpia i ha adquirit uns criteris estimatius, cal establir un equilibri més elaborat entre anècdota i continuïtat. Es a dir, cal ajudar els nois a descobrir que hi ha activitats que els expressen i els construeixen i n'hi ha d'altres a través de les quals són construïts, en una mesura, des de fora d'ells mateixos.

Sovint, l'interès puntual és el mòbil d'una activitat

que ha nascut en motivacions externes i en aquest sentit implica un risc de dispersió; d'altres vegades, en canvi, expressa un ajustament a unes circumstàncies ben concretes. A l'altre extrem cal considerar les formes "estables" del sistema motivacional, les que en una mesura són generades des de dins del propi sistema

El decàleg de Carl Rogers a propòsit de l'aprenentatge significatiu troba, a propòsit d'aquesta qüestió, un complement adequat en les formulacions que fa Bruno Ciari al primer capítol de "i modi dell'insegnare":

"S'ha dit amb encert que no interessa tant el punt de partença com la perspectiva. En això estic d'acord amb Lombardo-Radice quan diu que la recerca no ha d'iniciar-se en una curiositat episòdica qualsevol del nen, sinò en un interès educativament vàl.lid, com afirmava Maria Corda. Però, ¿què és un interès educativament vàl.lid?. Deixant de banda el fonament psicològic d'un interès incipient, aquest també reconeix una motivació pedagògica quan en ell hi coincideixen l'impuls cognoscitiu del nen i la perspectiva de l'educador, que sap que mitjencant una determinada investigació es desvetllaràn certs problemes, certs continguts culturals, determinats horitzons nous. L'educador, en prendre en consideració un interès naixent, actualitza el seu propi propòsit, opera selectivament, opta -també podria dir-se que "lluita"- per quelcom determinat ..."

Es tracta, continua Ciari:

"de crear les condicions mitjencant les quals els nois puguin -amb les seves pròpies forces, a tra-

vés d'un procés constructiu dels seus propis hàbits i de la seva pròpia cultura (que és el seu procés)- desenvolupar-se i conquerir allò que nosaltres considerem el fonament de la convivència democràtica, civil, social i culturalment avançada".

Es tracta, ens sembla clar, d'una contínua elaboració de l'harmonia entre el significatiu individual -expressat per l'interés més o menys elaborat dels nois- i el significatiu col·lectiu (l'objectiu?, el relativament objectiu?) -expressat per l'intenció educativa-.

Una segona qüestió vinculada a l'emergència del projecte és la que es planteja en la pròpia definició: si el projecte és quelcom propi d'un petit grup, ¿còm és compatible aquesta afirmació amb la proposta de traslladar-lo, amplificant-lo, al col·lectiu?, ¿no es corre, amb aquesta operació, el risc de desvirtuar-lo?. Evidentment, el risc hi és, però cal no oblidar que, en la mesura que un projecte d'activitat queda reclòs en l'àmbit d'un petit grup sense referència externa, també hi ha un risc de degradació.

Es tracta, donç, de l'única operació possible. I el problema esdevé un problema d'ordre pràctic que pot formular-se en termes de condicions de solució: una primera condició és la de respectar el petit grup com a lloc de comunicació cara-a-cara, d'emergència d'interessos col·lectius i d'expressió col·lectiva d'aquests interessos, i com a lloc d'acció comú i de regulació d'aquesta acció; una segona condició és la d'inserir l'interès i l'acció del petit grup en un marc col·lectiu tal que cada petit grup pugui simultàniament mantenir l'unitat del seu viscut

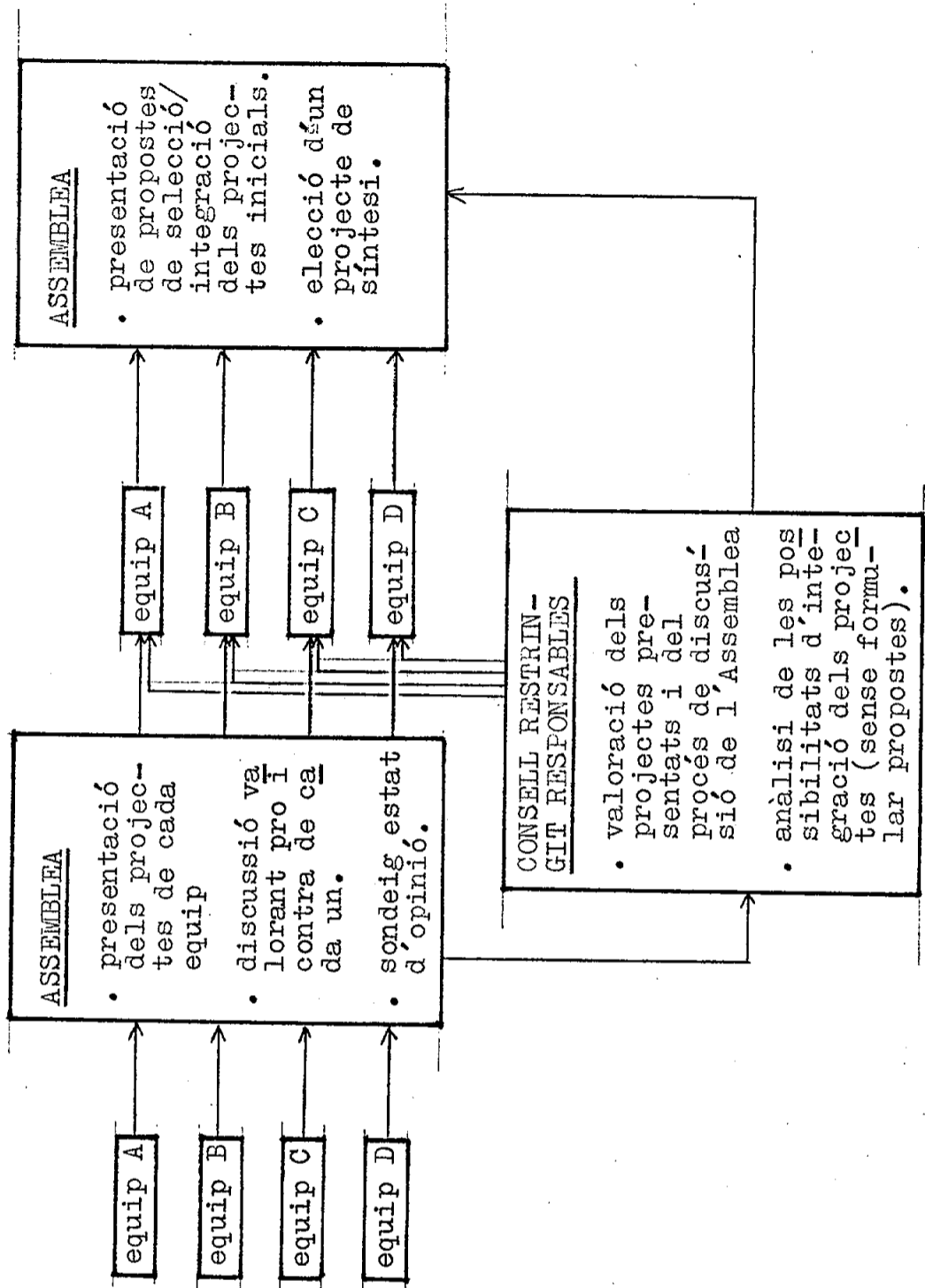
i construir una unitat més àmplia -la colectiva- que tingui una doble significació: en sí mateixa i com a element de contrast.

Es tracta d'un problema organitzatiu -que admet com ho veurem més endavant, una consideració institucional-. Als gràfics 5 i 6 s'hi representen respectivament el procés d'elaboració d'un projecte i el procés de realització.

Centrem-nos, de moment, en el primer procés -gràfic 5- que mostra com és possible d'elaborar, partint del significatiu de diversos petits grups, un projecte col·lectiu:

- 1er. Cada petit grup (=equip) es planteja i elabora allò que està interessat a fer.
- 2on. A l'Assemblea de tota la col·lectivitat hi són presentades les propostes de tots els petits grups.
 En una primera discussió no es tracta d'arribar a una decisió -elecció del més interessant-, sinó de contrastar pros i contres, d'argumentar els avantatges i els inconvenients de cada proposta.
 Una votació indicativa permet d'arribar a saber quants membres de la col·lectivitat estan interessats en cada projecte -evidentment, cadascú pot mostrar interès per més d'una proposta-.
- 3er. Abans de prosseguir la discussió -que en l'òptim fora una reconsideració de tots els projectes-, un Consell restringit de membres institucionalment responsables del grup -els educadors i representants qualificats de la col·lectivitat, entre els que hi ha membres de cada un dels petits grups- valora el procés d'anàlisi efectuat per l'Assemblea i elabora una nova qüestió: la possibilitat d'integrar entre elles les diverses propostes presentades a elecció.
- 4rt. La reflexió dels petits grups recull a partir d'aquest moment dos nous inputs: la paraula de la col·lectivitat -l'Assemblea- i una valoració d'aquesta feta amb una intencionalitat educativa o de progrés -no feta només pels educadors, sinó també per nois-.

Els petits grups estan en condicions de reconsiderar el seu projecte i de tenir en compte els projectes d'altres, que també poden tenir un interès, una utilitat de creixement, un valor.



Gràfic 5. Procés d'elaboració del projecte col·lectiu.

La seva opció és mediatitzada per la consideració de les opcions i de les valoracions dels altres, institucionalment introduïdes en el seu procés d'elaboració.

- 5é. En una segona Assemblea, cada petit grup presenta de nou una proposta que, ara, acull els elements anteriorment citats.

L'elecció que ha de fer aquesta assemblea no és pas la del millor projecte, sinò que ha de construir encara la millor manera de sintetitzar -seleccionant- les aportacions de cada petit grup.

I, d'això ja en parlarem més endavant, establir una forma de gestió que permeti cadapetit grup d'inserir-se en la realització com una unitat que és i que s'ha mostrat interessada en determinats aspectes del projecte col·lectiu.

Pel que fa a l'organització del grup de cara a l'acció, cal elaborar un organigrama que respongui a dues condicions:

- D'una banda, ha de respectar l'autonomia dels petits grups i respectar-ne la condició d'unitat de relació amb vida i projectes propis,
- d'altra banda, cal assegurar uns serveis generals a tot el grup àmpli i una coordinació representativa.

La primera condició es compleix si s'encomana a cada petit grup una part concreta i ben delimitada de l'execució del projecte. Una part del projecte que sigui el més propera possible als interessos que el petit grup ha posat de manifest en la proposta presentada a l'Assemblea.

Es clar que aquesta solució no equival del tot a la hipòtesi expressada a l'inici d'aquest apartat i en la que manifestàvem que entenem el projecte com a l'activitat volguda i organitzada, malgrat la seva complexitat, per un petit grup de relació directa. Però cal considerar la reflexió complementària que hem desenvolupat a propòsit de l'aprofundiment i l'amplificació del joc, i del potencial de socialització que comporten. Així donç, si l'adjudicació a cada petit grup d'una part del projecte col·lectiu tan propera com sigui possible a allò que el petit grup vol fer no és ben bé el que definim com el "projecte" d'aquest sinò que n'és una forma socialitzada que en detriment de les components espontànies, n'aporta altres.

La segona condició pot solventar-se partint de l'organització interna dels petits grups que ja hem exposat quan parlàvem d'aquests. En la mesura que l'organització interna dels petits grups contempla l'existència d'unes responsabilitats o càrrecs de gestió que es troben en tots els grups, és possible

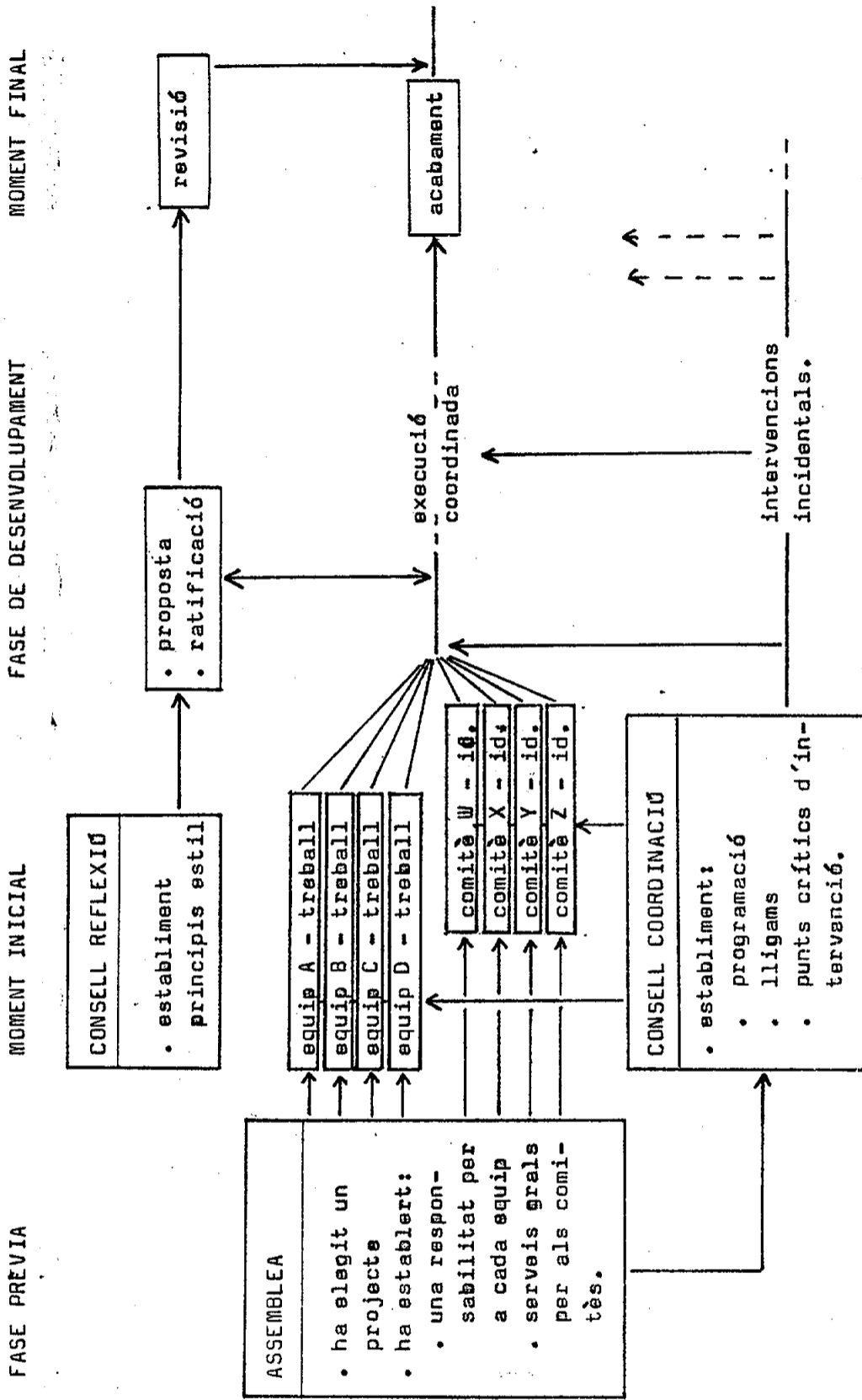
la constitució de comités formats pels diferents responsables d'una mateixa feina -un responsable procedent de cada petit grup-.

Així , i en funció de les exigències de l'execució del projecte, és possible de posar en funcionament comités de material, de disseny, d'ecologia, de relacions, etc. Aquests comités asseguren els serveis generals necessaris per al funcionament de la col·lectivitat o per a algunes de les activitats generals a desenvolupar en el curs de la realització.

El treball constitutiu del projecte és cobert pels equips o petits grups i els serveis generals són coberts pels comités on s'hi troben representants de tots els equips. Resta només el problema de la coordinació, responsabilitat del Consell de Coordinació.

Aquest és compost per: els animadors del grup, un representant de cada equip o petit grup, un representant de cada comitè i, eventualment, algun noi o noia que s'hagi especialitzat en tècniques o habilitats que poden ésser necessàries a l'hora de prendre decisions relatives a la gestió del projecte.

Les tasques del Consell de Coordinació són: analitzar i formalitzar el repartiment de responsabilitats entre els petits grups i entre els comitès, establir una previsió o un planning de les diferents fases d'acompliment del projecte i concretar-la en un calendari, reunir-se periòdicament per a supervisar i coordinar la realització prevista i, si és necessari, cercar les solucions tècniques a determinats problemes.



Gràfic 6. Organigrama de la gestió del projecte.

Gràfic 6. Organigrama de la gestió del projecte.

3.3 LA XARXA INSTITUCIONAL

Per a qualsevol grup de dimensions mitjanes, l'organització és un imperatiu inexcusable: comunicació i activitat reposen sobre una organització -més pròpiament sobre la gènesi d'una organització- progressivament adequada a les necessitats de cada moment o de cada període.

L'organització aconsegueix una doble funció:

- d'una banda és un element formal estabilitzador de la vida i de l'activitat col·lectives, és un element canalitzador de les comunicacions i de les energies,
- d'altra banda, i en la mesura que aconsegueix adequadament aquesta funció estabilitzadora, l'organització és un element clarificador que serveix de plataforma per a analitzar el funcionament del grup i per a conduir-ne l'evolució.

Subratllem la complementarietat i la relació dialèctica d'aquestes dues funcions -estabilització/anàlisi- que ens serveix per a establir que l'organització no podrà complir-les si no és a mans del grup: si l'organització és posseïda per aquells que detecten una major proporció de poder institucional, llavors la funció d'estabilització pot limitar fins gairebé eliminar-la la d'anàlisi. Aquest fet comença a situar-nos al nus del problema de l'organització: l'organització no és únicament un conjunt de recursos de gestió sinó que implica, a més a més, un grau de "ges-

tionabilitat" directa que és funció del nivell d'anàlisi possible i del nivell d'aplicabilitat d'aquest anàlisi a la transformació de la mateixa organització i de tot el complex de relació i d'activitat que suporta.

L'organització implica l'establiment del poder i de les formes de control del poder. Implica igualment l'establiment de l'anàlisi i de les formes de canalització d'aquest. L'organització, doncs, és un procés d'institucionalització: un procés d'establiment d'institucions internes del grup que serveixin de suport a la dialèctica estabilització/anàlisi -regularitat/canvi-.

Al límit d'aquest raonament ens és possible de fer l'afirmació que la xarxa organitzacional és, amb tota propietat, una xarxa institucional.

Es aquesta la consideració que volem fer-ne.

3.3.1 Concepció de la xarxa institucional

Al llarg d'aquest apartat volem seguir un procés que ens porti a analitzar successivament el paper de l'organització en l'educació -cenyint-nos al marc de la gestió d'un grup-, els aspectes institucionals de l'organització i de la gestió i, per a acabar, els límits d'eficàcia de l'instituït.

Pel que fa al primer aspecte, el paper de l'organització del grup -i en mans del grup- voldriem senyalar que una de les aportacions capdals de mestres o pedagogs com Freinet, Cousinet o Makarenko ha estat la de donar als grups formes d'organització utilitzables pels nens. Utilitzant procediments diversos, han arribat a fer de la vida col·lectiva quelcom de governable d'una manera concreta i protagonitzable.

Anàlisis posteriors -dels que parlarem tot seguit- han posat de relleu que l'endegament d'una organització interna del

grup és un procés que recobreix altres significats ^{que els} estrictament organitzatius, però ara per ara voldriem betenir-ne només el significat primàri.

En un primer nivell, l'organització consisteix en l'establiment d'unes regularitats formals intermediàries entre les persones, entre les persones i les coses, entre les persones i el seu treball, entre les persones -com a membres del grup o com a totalitat constituïda en grup- i l'exterior. En aquest sentit, l'organització és un canal d'ús regular, estructurant de l'activitat relacional.

Mantenint-nos encara a aquest nivell, l'organització consisteix en una mediació entre l'esdeveniment i la continuïtat, en una garantia d'estabilitat del sistema grupal enfront de les variacions continuades de les circumstàncies ambientals.

Només aquest fet ja té una importància extraordinària ja que permet d'instaurar-se -i d'identificar-se- col·lectivament a un nivell d'activitat i de relació amb allò que és material i/o exterior. L'organització és una pauta col·lectiva d'ajustament al circumstancial i, en tant que pauta col·lectiva, una forma d'estructuració potencialment útil del col·lectiu.

Mantinguda dins d'uns límits de funcionalitat, l'estructura organitzacional acompleix la funció de fer possible un determinat tipus de desenvolupament de la vida col·lectiva. Diem "un determinat tipus" perquè és un i no uns altres, ja que l'organització, tot i ésser una opció pràctica, és una opció que conté elements de direccionalitat, d'intencionalitat i, per tant, ideològics, susceptibles d'anàlisi. Abans d'endinsar-nos en el terreny de l'anàlisi, repetim, però, que un primer pas fet per la pedagogia ha estat el de reconèixer unes funcions educatives a l'organitzatiu, unes funcions que poden concretar-se en l'establiment d'unes regularitats orientades i regulables pel grup en

la mesura que són a les seves mans.

La reflexió precedent insinuava ja les dimensions institucionals de l'organització. Aquesta és una de les qüestions centrals en el debat pedagògic contemporani.

Si seguim Aïda Vàsquez i Ferdinand Oury -que han tensat les hipòtesis de Freinet- l'organització no pot ésser concebuda com un dispositiu pràctic, sinò, a més a més, com un objecte de transferència, com un mediador entre la intencionalitat de creixença dels nois i la intencionalitat educativa.

En l'apartat anterior hem fet referència al fet que una bona organització és una condició de l'acte educatiu i hem conclòs que allò més definitòri de l'organització des del nostre punt de mira no són les seves característiques intrínseques, sinò l'ús que se'n fa: l'organització ben entesa és el procés d'institucionalització que té lloc en el punt d'encontre de cada individu amb els altres i amb els imperatius col·lectius i de la situació tal com poden ésser definits a partir de la paraula de tots. Aquesta concepció de l'organització com a procés és ben propera de la perspectiva "institucional" d'A. Vàsquez i Oury.

Des de la perspectiva d'aquests autors, el procés d'institucionalització de la vida del grup és en sí mateix un procés d'anàlisi ja que és un procés de superació de contradiccions a molts nivells:

- Hi ha un nivell d'oposició intern/extern representat pel conflicte entre les institucions externes -les que són exteriors o anteriors al grup i que li són imposades des de fora o per instàncies que gaudeixen d'un poder superior- i les institucions internes -aquelles que el grup genera en el seu procés d'apropiació d'una realitat institucional i material-

- Hi ha un nivell d'oposició temporal entre l'instituït i l'instituent. L'instituït com a ja establert -establert en el passat i vigent ara- i l'instituent com a possibilitat d'establiment per part del grup, com a potencial.
- Es possible d'establir un paral·lel entre instituït i institució externa i entre instituent i institució interna. Si bé la correspondència no és ben exacta, serveix per a aclarar una mica el significat de les quatre dimensions en joc:
 - Allò que és instituït ha estat ^{més} sovint instituït des de fora del grup: per això és possible d'establir el paral·lel entre institució externa i instituït.
 - Les institucions internes del grup són el redòs de l'instituent, són la garantia de funcionament d'aquest potencial: l'instituent s'exerceix, es realitza, a partir de les institucions internes i això suggereix el paral·lel entre institució interna i instituent.

Una actuació pedagògica que consideri la necessitat d'alliberar l'instituent és una actuació que sotmet a anàlisi l'instituït. Una actuació pedagògica que posa en marxa institucions "internes" al grup és una actuació que forneix plataformes internes d'anàlisi de la institució externa.

Ara bé, aquestes institucions internes no serveixen només al govern del grup i a la possibilitat de fer front a l'extern, sinó que fonamentalment serveixen ^{per} a fer del grup una construcció progressiva i regulada per la percepció i la reflexió que aquell va fent sobre sí mateix i sobre les seves circumstàncies materials i socials.

Vàsquez i Oury ho expressen amb precisió al seu llibre "Vers une pédagogie institutionnelle":

"Potser sigui aquesta la característica de la pedagogia institucional: la de tendir a substituir l'acció permanent i l'intervenció del mestre per un sistema d'activitats, de mediacions diverses, d'institucions, que assegurin contínuament l'obligació i la reciprocitat dels intercanvis en el grup i al seu defora".

El marc organitzatiu, donç, és definible pels trets següents:

- Constitueix l'espai ecològic dels intercanvis: entre persones, entre persones i grup, entre grup i medi.
- Es fet d'institucions internes del grup que, com a tals, són llocs de mediació entre persones i realitats- i d'anàlisi.

Una darrera consideració conceptual hauria de fer-se a propòsit dels límits de la institucionalització i del seu risc. Si bé, l'anàlisi precedent conté suficients elements com per a deixar intuïr els processos de regulació possibles, ens sembla important de recollir una reflexió clàssica d'Ivan Illich relativa a la correlació entre la densitat institucional i l'eficàcia de les institucions.

Illich afirma que, més enllà d'un cert dintell de complexitat, les institucions creen més problemes dels que contribueixen a resoldre. Eixamplant aquesta reflexió, pot dir-se que tot complex organitzatiu/institucional té uns dintells inferior i superior. Per sota del dintell inferior l'organització/institució no aconsegueix les seves finalitats, en el límit pot dir-se que no és tal institució, que és un dispositiu mecànic i simple inadequat per a la regulació d'allò que ha de mantenir dins d'uns límits. Per damunt del dintell superior, la complexitat de l'institució esdevé ingovernable, irregular per aquells que la viuen, i imposa la seva pròpia dinàmica generant problemes que ningú no està en condicions de mantenir sota control i, per tant, insolubles des de dins del sistema grupal.

Resumint aquestes consideracions de caire general mitjencant les quals hem pretès de reflexar una concepció del marc institucional diriem que l'organització és necessària en la mesura que farà més regulable la vida colectiva i els intercanvis interns i intern/externs; però entenem que això només és cert si s'entén l'organització com un procés d'establiment de mediacions i d'instauració d'una anàlisi aconduïda pel grup i si s'acompleix la condició de mantenir-se dins d'uns límits de simplicitat. Només d'aquesta manera mantindrà les seves virtualitats positives de clarificació i estabilització d'una banda, i de propiciar l'anàlisi i la direcció de la seva evolució de l'altra.

Si es realitza d'aquesta manera, l'organització és un procés dialèctic d'institucionalització. Llavors l'organització no és només un marc de referència, extern fins a cert punt i tendent a comportaments rígids, sinó que és un marc institucional de confrontació, progressiu perquè les seves condicions de construcció ho permeten i perquè és realitzat en la paraula i en l'intercanvi.

3.3.2 Evolució

Si bé dotà els grups d'una organització, Baden-Powell no s'ho plantejà mai en els termes que hem exposat, i no és estrany perquè l'anàlisi institucional és d'adquisició recent.

En la teoria i en la pràctica de la major part de les entitats educatives de temps lliure, l'organització ha tingut tradicionalment un caràcter ritual i, sovint, gairebé absolut, suficient en sí mateix. L'organització era fora de discussió possible i semblava ésser una part essencial de la forma d'ésser de l'entitat, justament pel seu valor de ritual.

Una tal concepció no era pas mancada de sentit ja que, mitjançant el ritus organitzacional -complex de formes carregat de significació-, s'efectuava una constant "re-presentació" de l'ésser col·lectiu que es tractava de reproduir i perpetuar; Això és lògic en el context d'una pedagogia on la presentació d'una valors -significats pel ritual- i el contrast amb uns models de referència hi tenien un paper central.

Es tractava d'una forma de l'organització absolutament coherent en el marc d'una pedagogia transmissiva i la crítica que s'hi podia adreçar ha de situar-se en el context de la pedagogia on s'inscriu una tal praxi organitzativa. No pot considerar-se justa la crítica que contemplava aquesta forma d'organització com a quelcom únicament formal, militarista quan, en el fons, es tractava d'un complex de formes senzilles -i, per tant, ben trobades-, plaents als nens i que fornien un quadre transparent i posseïdor d'una gran virtut: no generar angoixa, sinó engrescar.

Si més no pel buit que ha deixat, aquesta funció de l'engrescar mereixeria una consideració. Ara bé, no hi ha dubte que una tal qüestió ha de plantejar-se en termes d'una "economia de l'angoixa": una reducció massa dràstica de l'angoixa -possible en un context simplificat, clar- serveix per a alliberar molta energia personal i deixar-la disponible per al desenvolupament personal; ara bé, en el límit això es produeix quan la direcció d'aquest desenvolupament queda en mans d'aquell -persona o entitat- que redueix l'angoixa i estableix les coordenades de la vida i de la relació. Inversament, a partir d'un cert dintell l'angoixa esdevé impossible d'ésser elaborada i, per tant, inútil a la seva finalitat d'ésser un dinamitzador de la recerca de respostes personals a tot el cúmul de qüestions que planteja l'existència personal.

Bé, el context "tradicional" de les pedagogies del lleure era fonamentalment engrescador i esquemàtic i, en la mesura que ho era, tenia quelcom d'infantilitzant, servia per a sustentar l'edificació de morals "trascendents" en el sentit que hi dona Piaget -"El criteri moral de l'infant"- . I l'organització dels grups era impregnada d'aquesta concepció: hi havia, d'una banda, els adults que, basant-se en un ritual quasi escrit de les activitats "pròpies" del grup escolta, dictaven el que calia fer i fornien els mitjans pràctics per a fer-ho possible; d'altra banda hi havia el "consell d'honor" que avaluava la qualitat moral -el grau de relació als valors- de les realitzacions col·lectives i del desenvolupament personal de cadascú.

No pot dir-se que aquests dinamismes tan simples servís- sin a funcions repressores -en un sentit estricte- sinò que més aviat eren fonamentalment potenciadores, afirmatives d'uns valors i d'un estil de viure. Ja hem dit, però, que en ésser dictat des de fora -o des de dalt- quin és "l'estil" -l'únic possi-

ble-, en resultaven damnats l'edificació d'una moral autònoma.

La resposta a aquesta situació, que cristal·litzà a partir dels anys 65, fou un intent de relativitzar l'organització precedent i de cercar-ne una altra que reunís les característiques d'ésser més funcional -paral·lelament a un canvi en la concepció de les activitats del grup que de ritus es transformaren en "empreses" o projectes elegits i gestionats per tota la col·lectivitat- i d'ésser més democràtica -en el sentit de presentar un grau major de difusió del poder-.

Reprenent la terminologia de Piaget, diríem que l'organització es contemplà amb una perspectiva més "horitzontal" i es considerà que havia de basar-se en l'acord.

A poc a poc, però, començaren a produir-se dues exageracions que havien de complicar el panorama ideològic/pedagògic i la praxi concreta, tant dels nois com dels educadors:

- D'una banda, en la mesura que es cercà un model organitzatiu que fos fonamentalment autogestionari -donant a aquest terme un valor més ideològic que real-, tendí a inhibir-se la presència activa dels animadors i es perdé quasi del tot la funció de contrast que poden aportar a un grup autogestionat realísticament -en dialèctica amb el real-.
- D'altra banda, en la mesura que es relativitzà el propi model organitzatiu per a edificar-lo en funció de l'eficàcia de les accions concretes que emprenia el grup -amb tot el que cada acció té de circumstancial-, l'organització esdevingué una realitat fantasmal, difosa, funció només d'un acord momentani, carent d'unes limitacions temporals i relacionals precises.

Així, donç, un model que tenia un conjunt de possibilitats molt riques -descentralització, flexibilitat, control recíproc entre parts diferenciades- es perdé en la imprecissió i generà una praxi angoixant, mancada de referents estables i caracteritzable per ésser un interrogant continu al qual no hi havia possibilitat material de donar-hi resposta.

De totes passades, el canvi aportà elements positius als quals fora absurd de renunciar. Així, l'opció actual no és la de fer marxa enrera, sinò de d'utilitzar amb més consciència de les seves limitacions el sistema institucional derivat de la concepció de l'activitat del grup com a projecte d'aquest.

Aquest sistema institucional és caracteritzable per:

- una diferenciació entre àmbits restringits i àmbits àmplis:
 - els àmbits restringits són els del petit grup -equip- i el del comitè -equip de treball d'existència efímera format per membres de diferents petits grups-,
 - els àmbits àmplis són els de la col·lectivitat -l'assemblea- i el dels seus representants -consells diversos-
- una diferenciació entre diversos nivells de decissió:
 - les decissions directament vinculades a l'activitat,
 - les decissions vinculades a la regulació de les activitats i projectes del grup -el mig termini-,
 - les decissions vinculades a la valoració de l'evolució del grup -el llarg termini, l'establiment d'una direcció pròpia-.

L'establiment d'àmbits i nivells ofereix una gamma àmplia de camps i situacions de decissió que garanteix la possibilitat d'un funcionament autogestionat -gestionat des de dins-, però edificat a partir d'una situació inicial que ha estat establerta per algú -actuant amb una intencionalitat educativa-.

El sentit d'aquesta intencionalitat és clar: d'una banda, fornir un quadre com a punt de partença ja que si no hi és difícilment el grup podrà posar-se en marxa cap en loc; d'altra banda, dissenyar aquest quadre de tal manera que el seu funcionament sigui prou plàstic i permeti una varietat de situacions tal que cada una generi i sigui generada per les altres, de tal manera que, en el límit, cada grup disposi de l'opció d'escriure la seva història -acció, regulació, valoració ... els tres nivells de l'organitzatiu- en aquest fer d'establir les regularitats del seu funcionament i de variar-les, de construir l'estructura i desbordar-la en l'esdeveniment per a tornar a edificar-la.

Per a esquematitzar aquesta evolució, hem construït el quadre següent. En ell s'hi reflexen tres situacions -que anomenem situacions X, Y i Z-. La situació X és aquella més semblant a la que hem descrit com a pròpia d'una etapa més primitiva -etapa que es desenvolupa en un context en el que tenia una plenitud de significació-. La situació Y podria definir-se com a ideològicament centrada en el nen, com una etapa eufemísticament autogestionària. La situació Z és aquella en la que s'intenta una síntesi -no pas un posar-se en un punt mig, d'això ja en parlarem- que superi algunes de les limitacions de les altres dues situacions, és una situació que podríem definir com a construïda a partir d'una consideració de l'institucional.

<u>Situació X</u>	<u>Situació Y</u>	<u>Situació Z</u>
Els grans tenen tot el poder.	Els nens tenen tot el poder.	<p>El poder és un fenomen que implica tots els membres del grup, grans i nens.</p> <p>I que ha d'ésser utilitzat de forma controlada per tots.</p> <p>El poder és compartit, reglamentat i controlat.</p>
<p>Tot és establert i instituït.</p> <p>Allò que és instituït ho ha estat pels grans que tenen una visió crítica del que és convenient.</p>	No hi ha res establert ni instituït.	<p>Hi ha uns mínims establerts i instituïts.</p> <p>Aquest mínim instituït ho és per:</p> <ul style="list-style-type: none"> • la visió crítica dels grans, • la història del grup.
No hi ha res per a inventar ni descobrir de nou.	Tot pot ésser inventat i descobert de nou en qualsevol moment.	<p>A partir d'uns mínims establerts i que defineixen la situació, s'obre un camp de problemes i de situacions a resoldre.</p> <p>S'obre un procés d'institucionalització de les solucions.</p> <p>Un procés que manté allò que és funcional i que desfà allò que no ho és.</p> <p>Un procés que pren suport en una confrontació de punts de mira, d'interessos i de necessitats expressades.</p> <p>Aquesta confrontació serveix per a definir:</p> <ul style="list-style-type: none"> • el poder de l'instituït • el poder de l'instituent.

Voldriem emfasitzar el que hem dit a propòsit de nue la situació Z, tot i ésser un intent de síntesi no és pas un posar-se al mig entre dues situacions extremes. En primer lloc, una síntesi no consisteix pròpiament en un cercar un punt poc pol.lèmic. En segon lloc, el problema no se'ns planteja en termes d'una necessitat de tornar enrera i situar-se a mig camí, sinò que s'ha fet un pas endavant i cal restar allà on s'ha arribat analitzant, però, la nova situació amb el criteri -doble- de l'experiència acumulada i de la direcció que hom vol donar a la pròpia història.

Es a dir, es tracta de revisar la situació present i d'enriquir-la amb els elements que ens forneixen tan el passat com el futur volgut. Però, i això és fonamental, no es tracta d'incorporar qualsevol element de qualsevol manera sinò d'emmotllar-lo per a situar-lo en el context que és definit pel conjunt de la situació actual. Per exemple, si en un passat la funció de valoració era una funció que esdemostrava eficaç pedagògicament, no es tracta ara de recuperar el vell "consell d'honor" i d'utilitzar-lo tal com s'utilitzava, sinò de definir una situació a partir de la qual sigui possible assolir actualment un resultat semblant o millor.

La nova xarxa organitzacional serà una construcció progressiva de cada grup, feta a partir d'un model i mitjencant l'anàlisi. En aquest sentit serà una xarxa institucional.

El model inicial -veure gràfic 7- respòn a les següents característiques:

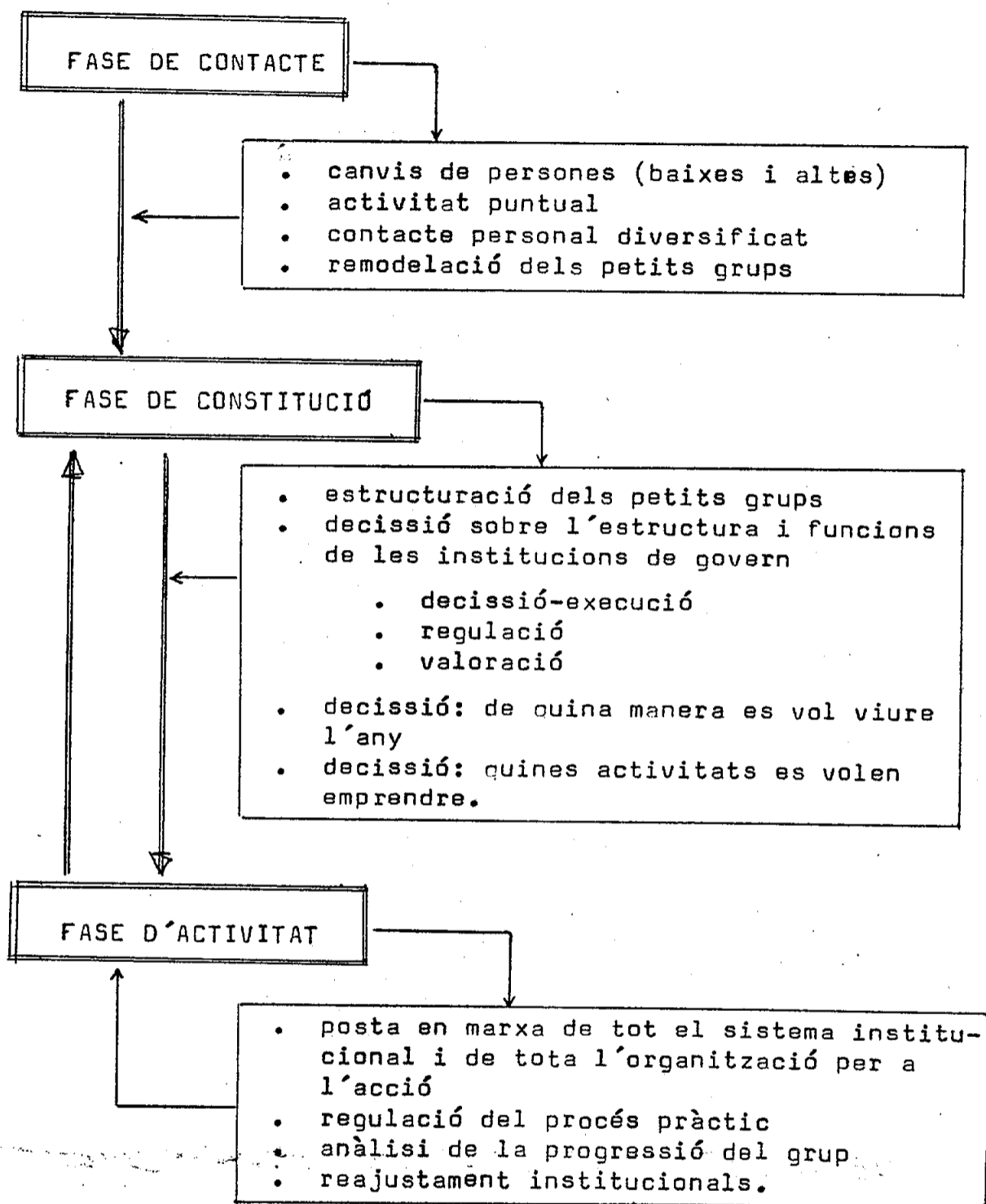
- no separar la decissió de l'execució
- remetre regularment al contrast amb l'execució l'exercici de les funcions de regulació i de valoració
- instaurar totes aquestes funcions al doble àmbit-reduit i ampli- que hem exposat abans.

Gràfic 7. Nivells del model institucional.

Ara bé, aquest model inicial existeix només com a referència i tindrà un pes més o menys considerable en funció de la història que hagi viscut el grup. I allò que n'és significatiu no és pròpiament la seva funció referencial sinò el fet que s'estableixi -pedagògicament- com a condició d'evolució.

Si fem aquesta afirmació és perquè estem convençuts que cada grup ha de fer cada any un procés de constitució de les seves institucions internes i diem cada any perquè aquest és un període al llarg del qual les condicions materials del grup es mantenen relativament estables -els mateixos nois, els mateixos animadors, el mateix local ...-, mentre que d'un any per l'altre solen produir-se alteracions en aquestes condicions materials -marxen uns nois més grans, n'arriben de més petits, l'estiu ha significat una experiència intensa i una separació posterior, la tardor és un retornar ...-

Si això és cert, i en la mesura que el polític -i l'organització i l'institucional són "polític"- es recolza en unes bases existencials arrelades en el "psíquic" tal com ho diu Lapassade, cal que el grup disposi d'un període d'elaboració del psíquic -període que hem definit com a període de contacte- abans de constituir-se, de donar-se les seves institucions i donar a aquestes un significat precís -fase de constitució- i de posar en marxa tot l'aparell institucional i l'organització de l'acció.



Gràfic 8. Procés de constitució de les institucions internes.

3.3.3 Problemes que planteja la posta en pràctica

No hem de referir-nos tant als problemes de la posta en marxa d'una organització com als que es deriven d'una forma de concebre les finalitats de l'organització en una actuació educativa.

Hem de dir que no estem segurs de conèixer prou bé aquests problemes:

- D'una banda, i al llarg dels dos apartats anteriors, hem anat desgranant els diversos problemes que sé'ns han plantejat en procés de disseny d'aquesta aplicació de les hipòtesis de la pedagogia institucional al terreny de les situacions de lleure. Es a dir, molts dels problemes ja han estat exposats, si bé en els seus termes pròpiament teòrics.
- D'altra banda, l'experiència que tenim de la realitat és breu encara: no podem dir altra cosa sinò que hem seguit d'aprop l'evolució de nou grups de nois i noies al llarg de tres anys. Per tant, no ens és possible encara de copsar en les seves dimensions reals la problemàtica del funcionament institucional dels grups de lleure.

Aquestes consideracions ens obliguen casi a limitar nos a una descripció dels successius dintells d'aprenentatge que hem vist que els nois i noies observats anaven superant en situacions de conflicte grupal. En parlar de dintells d'aprenentatge, estem insinuant camps de problemàtica colectiva que hem trobat en la pràctica.

Aquests problemes, que hem ordenat cronològicament en funció de l'edat d'aquells subjectes que els han plantejat, són

- (1) Tres grups de 9 a 11 anys. Tres de 12 a 14 anys. Tres de 15-16 anys.

problemes vinculats al desenvolupament psicosocial i ens han estat descrits pels animadors dels grups en qüestió. Això vol dir que les dades que en posseïm són dades amb un grau elevat de contaminació en el sentit que expressen l'engúnia d'uns responsables que topen amb unes dificultats molt concretes i que intenten proposar als nens formes d'evitar aquests esculls.

Ens sembla que aquest quadre -en el que hem ordenat, separant-ho en dues columnes, allò que els responsables consideren que és l'arrel d'un problema i allò que els sembla que n'és el desllorigador- no té altre valor que el de senyalar alguns dels límits reals de la nostra proposta. Cal no oblidar que aquesta proposta reposa sobre la hipòtesi que els nens fan ús de la paraula i de l'acte social -d'interrelació- i que tant la paraula com l'acte social són dimensions que la persona desenvolupa/adquireix de forma progressiva.

Límit

Comprendre que el grup té una organització encara que no s'acabi d'entendre perquè està organitzat precisament "així".

Superar l'egoïsme. Renunciar a l'interés personal en favor del de l'altre o del col·lectiu.

Descobrir que les normes col·lectives són necessàries per a definir els drets i les responsabilitats de cada ú.

Entendre com és el grup. Percebre quina és la pròpia posició: status afectiu, càrrecs, etc.

Aprenentatge

Comportar-se d'acord amb les normes del grup. Acomodar-se als hàbits de funcionament del grup.

No fer allò que destorba els altres o que complica el funcionament del grup. Compartir.

Acceptar aquestes normes decidides pel grup, encara que hom no hi estigui d'acord del tot. Participar malgrat el propi desacord.

Participar plenament i amb tota responsabilitat en els grups que hom ha elegit o acceptat lliurement, superant les dificultats procedents d'enemistats o semblants.

Límit

Entendre que el grup forma part d'un altre grup o d'una institució més àmplia. I que aquesta al seu torn ...

Aprenentatge

Participar en grups de tota mena i magnitud. Entomar responsabilitats més àmplies sense esperar compensacions immediates.

Adquirir un sentit del deure, una capacitat de prendre opcions arrelades, i d'ésser conseqüent.

3.4 LA PROGRESSIÓ PERSONAL I COLECTIVA

Pensem que les activitats i la vida dels grups de lleure han de permetre i facilitar als nois una progressió i, sobretot, una consciència de la progressió concreta que estàn fent: quina és i en quina direcció s'orienta.

Ho pensem perquè estem convençuts que tots els individus i totes les col·lectivitats tendeixen a trobar i desenvolupar unes línies de progrés en la mesura que no estiguin fixats en la satisfacció d'unes necessitats prèvies i en la mesura que trobin unes condicions mínimament apropiades. D'altra banda, tota situació no progressiva conté en sí mateixa un risc elevat de regressió: sigui una regressió reactiva, sigui el tancament en un estat de narcissisme individual o col·lectiu que, a la curta o a la llarga, tendeix a esdevenir fixació.

En aquest sentit, donç, afirmem que en la mesura que hom no progressa és probable que regressi ja que el fet de progressar, malgrat les discontinuïtats i els períodes de dubte, conté un element -implícit en un cert grau i explícit en un altre- de direccionalitat de l'evolució personal que és important de descobrir i de mobilitzar.

Per aquestes raons, defensem la hipòtesi que les propoestes educatives per al lleure han de contemplar la necessitat d'oferir als nois i noies una referència en el procés d'afirmació i de desenvolupament. Considerarem separatament les components individuals i les components col·lectives d'aquesta referència.

3.4.1 Concepció de la progressió personal

El nostre punt de vista és que progressar és quelcom que els individus fan en una certa mesura i el que es tracta és d'op-

timitzar aquesta mesura mitjançant l'ofertament d'unes referències externes -ambientals, si ho voleu- que tenen menys utilitat en sí mateixes que no pas en el seu camés d'ésser una plataforma per a que l'individu edifiqi respostes al seu entorn social més àmpli. En aquest sentit, afirmem que tot entorn socio-cultural ja conté les seves referències, i que la proposta estrictament educativa consisteix en una concreció formal d'aquestes referències, no tant en el sentit d'introduir o d'afegir-hi un filtre com en el sentit de fer-ne una formulació crítica i concreta.

La progressió personal és un procés que es realitza en el concret i en el quotidià, és un procés de contrast amb les coses, les persones i les institucions que emmarquen allò que és viscut cada dia, és un procés al llarg del qual hom assaja formes de resposta a unes circumstàncies concretes i formes de progressiva afirmació personal en un context.

Aquest progrés és possible en la mesura que hi concorren unes condicions.

D'una banda hi ha unes condicions relativament endògenes, que explicarem tot seguit una per una:

- . l'autodirecció del procés de progressió,
- . la possibilitat de discontinuïtat,
- . l'intercanvi amb els altres,
- . la multidimensionalitat.

Entenem per autodirecció la possibilitat, i la realitat, de dirigir personalment el propi procés de progressió i la possibilitat d'avaluar-ne personalment els resultats.

Evidentment, no volem donar al mot autodirecció un sentit absolut -autodirecció en el buit i al marge de les restriccions i les estimulacions ambientals- sinó un significat relatiu precisament al lloc social o cada individu prèn la seva orientació

ja que, sense aquesta condició eco-social, sense aquesta realitat d'encontre i de contrast amb el medi, és difícil que apareixin i que es manifestin dinàmicament els vectors de l'evolució personal.

A més a més d'aquest arrelament en el real social, l'autodirecció implica la construcció progressiva de pautes d'acció, de decissió a propòsit de l'acció, de regulació funcional de l'acció i de valoració -en el sentit estricte de valorar-. Es a dir, la progressió no pot reduir-se a l'acció ni a la decissió de quina és la mena d'accions en les que hom s'afirma, sinò que implica també una adaptació d'aquesta acció a les condicions reals -regulació interna i externa- i, al final, la valoració del procés que hom està desenvolupant -l'avaluació ètica-.

Semblantment a com s'ha esbossat al paràgraf precedent una progressiva distanciació respecte de l'immediat -de l'acció fins a la valoració d'un procés d'accions-, pot establir-se un altre eix de distanciació respecte del concret: la progressió personal parteix -ha de partir necessàriament- del quotidià, de l'immediat, però ha d'adresar-se a l'apropiació personal de dimensions progressivament llunyanes d'allò que és tangible cada dia, si bé aquesta conquesta del llunyà ha de servir a un retorn a l'immediat. Aquests moviments de distanciació -que són moviments d'anada i tornada- són els que permeten una certa independització respecte de les circumstàncies més concretes i, en la mesura que són utilitzats per a edificar estructures de referència i d'enquadrament, serveixen per a dur a terme un millor assentament en el més proper.

Entenem per possibilitat de discontinuïtat una garantia de respecte al personal, a les condicions internes de la persona en el procés de contrast amb el real.

En efecte, el progrés d'una persona no pot ésser dibuixat com una línia recta, contínua i ascendent. Al contrari, és un seguit de resolució de contradiccions per a cada una de les quals es paga un preu; i és encara un procés d'edificació d'estructures complexes -i provisionals, d'eficàcia limitada- que s'estabilitzen al llarg de períodes i que serveixen amb un cert grau de funcionalitat als processos d'adaptació a l'exterior i d'afirmació d'una forma "interior" de relació amb aquest exterior.

En aquest sentit pot afirmar-se que en tot procés de progressió hi apareixen successivament elements que, en aparença, són contradictòria i que, a més a més, són situats a plans diferents. Ens referim, per exemple, als moviments de extensió/profundització, obertura/retraïment, crisi/equilibri ... i, a més a més, al pes que suposa en tot creixement la rèmora de les etapes no superades, dels conflictes encara no resolts. Ningú no pot afirmar que l'extensió dels camps d'activitat i d'interés sigui un moviment intrínsecament "millor" que un moviment de profundització personal; ningú no pot assegurar que un moviment d'obertura sigui objectivament més convenient que els moviments de retraïment a l'àmbit del personal ...

No ho pot afirmar ningú que no ho vegi des de dins i que no pugui copsar tota la immensa complexitat de l'esdevenir personal. És precisament per això que hem volgut emfasitzar que la possibilitat de les discontinuïtats és una garantia de que el procés de progressió és un procés personal, viscut amb una dimensió d'interioritat.

L'intercanvi amb els altres exerceix una funció fonamental de regulació del procés d'autodirecció de l'evolució personal, sobretot en la mesura que aquests "altres" són significatius per a l'individu que es considera: aquells que són els seus amics -els propers, els reconeguts com a semblants o quasi iguals en l'essencial- o aquells que són acceptats com a interessats en que hom pugui dur a terme el procés personal -els mestres, els animadors o altres que els nois puguin acceptar com a persones implicades en la realització d'allò que ells pretenen-.

Per a que l'intercanvi amb els altres pugui acomplir-se, cal que es doni una condició: que l'altre no sigui percebut com a amenaçant sinò com a acceptant. Aquí hi ha una paradoxa que ha estat encertadament plantejada per Carl Rogers: contràriament al que hom pot pensar al primer cop d'ull, l'acceptació no genera passivitat sinò canvi i això perquè en la mesura que hom es sent acceptat, és més fàcil que s'accepti a sí mateix -no tingui necessitat de defensar-se en allò que és- i en la mesura que hom s'accepta a sí mateix i hom experimenta menys la necessitat de defensar-se, és més fàcil que restin energies disponibles per a explorar noves formes d'ésser. Inversament, en la mesura que hom no pot sentir-se acceptat, és més probable que hom inverteixi energies en conquerir l'acceptació per part dels altres i hom crei una situació de dependència que no és pas la que propicia el canvi i la progressió. Aquesta reflexió de Rogers es produeix en el context més àmpli d'una consideració de l'aprenentatge -el canvi, la progressió- com a quelcom de costós i que implica el risc d'abandonar unes formes d'ésser ja apreses per a assajar-ne de noves i poc conegudes: lògicament, hom no accepta el risc si no gaudeix d'una situació de seguretat bàsica.

Aquesta conté un risc evident, sobretot en la mesura que s'entengui l'acceptació com una forma externa i no com una actitud arrelada profundament en el context d'una relació interpersonal feta de contrast i d'exigència recíproca. I aquí hi ha una segona paradoxa -aparent-: l'acceptació només és dinamitzadora de la relació i de les persones implicades en aquesta en la mesura que hi són presents aquells elements de contrast i d'exigència que són els que omplen un marc d'acceptació veritable. L'acceptació de l'altre no significa acceptació de tot allò que l'altre fa i diu -això fora una contemplació estèril de l'altre i, en suma, un narcissisme a dues bandes-, sinó acceptació d'allò que l'altre és -en acte i en potència- i, per tant, acceptació del procés realitzat i del procés per realitzar -que només podrà acomplir-se en l'intercanvi, com s'ha acomplert el fet-.

El progrés de la persona és multidimensional i integrat des de l'interior. En efecte -encara que el que direm sigui producte d'una malformació analítica-, hom progressa en moltes dimensions simultàniament: la relació amb sí mateix -el propi cos i la pròpia identitat-, la relació amb els altres -els propers i els distants-, la relació amb les coses, la relació amb les institucions -les més immediates i les més àmplies-. Hom genera contínuament formes personals d'adaptació a tots aquests nivells. Ara bé, aquesta dispersió de camps de progressió -i la dispersió de ritmes d'adaptació que es produeix per l'especificitat de cada camp- té una significació unitària que només és copsada i in-

tegrada des de dins de la persona.

El fet que les diverses dimensions de la progressió puguin produir-se a ritmes diferents i que siguin integrades des de l'interior de la persona, afegit al fet de la discontinuïtat, planteja la impossibilitat de dirigir aquest procés des de fora i, en el límit, la equivalència entre direcció exògena i anul·lació del procés en sí mateix. Això no implica la negació de la incidència externa -d'altres persones, de situacions, d'institucions- sinó que en limita la funció a la d'ésser referents i centres d'articulació dels intercanvis.

Això ens remet al problema de les condicions exògenes que han de complertar les anteriorment exposades. Aquestes condicions que es troben a l'exterior de la persona, al seu medi, són les següents:

- la proposta d'un model de progressió,
- l'estimulació, la motivació exògena per a apropar-se a aquest model,
- el reconeixement exterior de la progressió de l'individu.

Els models de progressió existeixen en tota societat i en tota cultura. Per tant, és una simplificació la pretensió de no oferir models de creixença als nois i noies ja que si no se'ls en ofereixen amb una intenció "educativa", es corre el risc que adoptin aquells que són presents amb més força en el seu ambient.

El fet que existeixin models de progressió és un fet de natura fonamentalment positiva, afirmativa, i no pas pròpiament negativa -com sembla quan hom hi fa referència analitzant-ne només el seu aspecte de condicionament-. El primer tret de tot model és que afirma quelcom. Com a conseqüència, i només com a conseqüència, en la mesura que afirma alguns aspectes del desenvolupament humà, en menysté o en nega d'altres.

Es un fet que els models condicionen, però també és un fet que condicionen afirmant. I, afegim-hi, en la mesura que afirmen quelcom, forneixen la possibilitat de respondre-hi. És a dir, el model serveix de condició d'emergència de respostes personals, fins i tot diferents o divergents respecte d'ell. En canvi, l'absència de models de referència crea situacions en les que és més difícil que es generin respostes, actituds o accions personals.

En tot cas, i deixant de banda aquesta polèmica que conté un tant de diletantisme petit-burgés, hi ha la realitat dels models existents en tota cultura i la realitat afegida de la manipulació d'aquests models per part d'aquells que detecten el poder econòmic. Donada aquesta realitat, l'actuació educativa ha de basar-se en una presa de posició arrelada en la cultura i, alhora, crítica envers la manipulació que se'n fa. D'aquesta manera es possibilita els nois i noies de desenvolupar els esquemes conceptuals, les habilitats, els ritmes i les tecnologies del quotidià, les formes de creació que són pròpies del context cultural on viuen i, en la mesura que aquest desenvolupament és menat de forma crítica, se'ls possibilita encara una presa de posició personal respecte no únicament dels models en sí -presa de posició que és necessària en un moment en que els models evolucionen ràpidament i sofreixen defassaments importants respecte de la seva base material i tecnològica i crítiques radicals en la mesura que són suports d'opcions i d'ideologia- sinò també, i sobre-

tot, respecte de la connotació "d'ortodòxia" -d'única referència possible- de que solen revestir-se els models en la mesura que són apropiats per les classes dominants per a fer-ne un estri de dominació.

Si una de les feines dels animadors del temps lliure és la de facilitar la progressió dels nois i noies, i si una de les formes de facilitar aquesta progressió és l'oferiment d'una proposta de progressió concreta -que contingui la proposta d'elaboracions conceptuals, de valoracions, d'actituds, d'habilitats, etc. referits als àmbits del personal, del col·lectiu, del material i de l'ambiental-, se'n desprèn la conseqüència de que complementàriament és necessària una estimulació a contrastar-se amb aquests models, a experimentar-los per a poder prendre una posició personal que és el que realment interessa: ja hem dit que els models no tenen un interès intrínsec, sinó que el que els és essencial és la seva funció d'element de contrast.

Aquesta és una primera limitació de la utilitat pedagògica dels models. Una segona, relativa a la seva posta en funcionament, és la de que els models no existeixen fora d'un context -de no ser que se'n faci absoluts artificials-. Llavors la qüestió és la creació d'aquest contexte en el que el model cobra una significació i en el qual s'hi fa present una motivació -exògena- per a contrastar-s'hi.

Aquest context és, evidentment, la vida del grup de lleure en la mesura que és definida com a projecte de viure determinades experiències i de viure-les d'una manera determinada.

Aquesta qüestió de la creació d'un entorn en el que una proposta de progressió arribi a cobrar una certa plenitud de significació i pugui esdevenir motivadora és relacionada amb el problema del reconeixement exterior de la progressió individual.

Efectivament, hom progressa en contacte amb els altres i, en una mesura, en funció dels altres: si això és cert, també ho és que el reconeixement de part d'aquests esdevé un feed-back positiu que potencia el procés.

Llavors, estimulació i reconeixement són dos aspectes necessaris en un context que es vulgui engrescador, que faciliti a cadascú el grau d'acceptació i de seguretat necessaris per a que temptegi l'aventura de la creixença solidària. Si un grup de temps lliure reuneix aquestes condicions és probable que els nois i noies progressin i, el que encara és més important, puguin formular-se ver on progressen.

I si aquest contorn grupal no és un bolet -un cos excessivament estrany en el context més àmpli de la cultura del poble- és probable que aquesta progressió tendeixi a prendre l'orientació d'un procés d'inserció madurada i crítica en la societat. Aquest és el significat -almenys com a projecte- del programa de progressió que presentarem més endavant.

Resumint, la progressió personal pot produir-se quan es troben unes condicions endògenes i unes condicions exògenes articulades de forma regulable per l'individu i pel grup. Ni les unes ni les altres poden formular-se en termes absoluts: allò que cons-

3.4.2 Notes complementàries sobre la progressió col·lectiva.

El conjunt dels raonaments fets a propòsit de la progressió personal són vàl·lids en l'àmbit del grup. Pot dir-se que un grup pot progressar -i tendeix a fer-ho- quan es donen unes condicions endògenes i exògenes favorables; i pot afegir-se que aquestes condicions són la possibilitat d'edificar una autodirecció, l'acceptació de la discontinuïtat, l'intercanvi amb l'exterior, significat aquest darrer per l'existència de propostes, un mínim d'estimulació i un reconeixement de la progressió efectuada.

Ara bé, i tal com hem exposat al llarg de tot el segon capítol d'aquest treball, l'evolució d'un grup és orientada pel procés de construcció d'un sistema de valoracions, i això reposa en els processos de comunicació, en l'ús constructiu de la paraula. Afegir aquesta condició a les anteriors implica reconèixer al grup alguna dimensió que li és específica i que li confereix trets diferencials en relació a l'individual. Per això és necessari de plantejar-se en què consisteix la dimensió grupal en la progressió dels individus i en relació a sí mateixa.

En primer lloc, el grup és un lloc de relació, d'intercanvi, de desenvolupament personal -i és precisament en aquest sentit que pretenem utilitzar-ne els dinamismes-. El grup és un petit camp social en procés, en procés de construcció continuada de la seva entitat, i aquest procés reposa sobre la construcció de la interdependència entre els individus que n'és la condició i la resultant: el grup és un procés de construcció de la interdependència regulada per sí mateixa en un marc de condicions exterior d'ordre material, institucional i social.

En aquest sentit, la progressió del grup pot concebre's com el procés vers l'optimització de la interdependència ja que

és precisament aquesta dimensió -diferenciada respecte de la dependència i de la independència- la que li dona una raó d'ésser: fornir una situació propícia al desenvolupament i l'expressió personals dels seus membres i, alhora, fornir les condicions d'evolució de la situació grupal.

En segon lloc, el grup s'expressa o es realitza en una multiplicitat de camps: l'afectiu, el polític -el poder-, l'organitzatiu i el del treball, tots ells tendents a una autoregulació relativament tancada que pot esdevenir oberta en la mesura que s'hi afegeix una dimensió complementària que hem significat per l'emergència i l'elaboració d'un sistema de valoracions que serveixin simultàniament a les preses de posició col·lectives i a l'assumpció de les divergències.

En aquest sentit, la progressió del grup pot entendre's vinculada a l'evolució positiva de qualsevol dels camps esmentats i/o de tots ells. Es a dir, són situacions de progrés col·lectiu:

- L'aprofundiment de les comunicacions: l'aparició d'un clima propici a expressar-se i a escoltar, l'establiment de la comunicació al doble nivell intel·lectual i emocional,
- La difusió i la regulació del poder des de dins del propi grup

- La fluidificació de l'organització que es manifesta per la seva ^{funcionalitat} i capacitat d'adaptació a situacions diverses.
- L'assoliment, en l'activitat i en el treball, de realitzacions que expressin el grup i l'obrin a una dialèctica de transformació del seu propi medi intern i del seu entorn

Ara, insistim, cap d'aquests progressos no s'aconsegueix al marge d'una valoració del procés seguit i d'una opció sobre el que es vol seguir. Llavors, resta com a base de partença i com a síntesi d'aquests aspectes citats la maduració del sistema de valoracions del grup: l'elaboració de la paraula colectiva com a medi de contrast passat/present/futur i interior/exterior.

3.4.3 Evolució

Els primers models de progressió proposats per l'escòlisme reunien algunes característiques distintives que val la pena de posar de manifest per a poder copsar quin és el significat de l'evolució que han sofert i en quin punt ens trobem actualment.

En primer lloc es tractava d'una proposta de progressió -tret que s'ha mantingut fins ara i que expressa una opció que es sosté a contracorrent-, i una proposta afirmativa d'uns valors als quals els nois havien d'apropar-se i que havien de traduir en la seva pràctica quotidiana. Aquest fet és capdal i estableix una fita en l'estil constructivista propi d'aquest moviment. Les crítiques que s'hi han adreçat -emfasitzar una forma de progrés excessivament individualista, per exemple- no han d'ésser menystingudes perquè expressen una possible desviació, però cal subratllar que es tracta de crítiques que no afecten l'essència d'aquest dinamisme educatiu: fer una proposició concreta.

En segon lloc, la traducció que es feia d'aquesta proposta de progressió-i dels valors que contenia- a un programa precís donava de sí un programa excessivament lineal -encara que eventualment ramificat al final-, com si al dessor de d'aquesta forma de concepció hi romangués latent la concepció que tots els nois i noies progressen fent les mateixes coses; el programa deixava una mica de banda les diferències individuals i els elements anecdòtics que són aportats a la progressió pel contrast amb una multiplicitat de situacions quotidianes.

Probablement això tingui relació amb un tercer aspecte: l'avenç en la progressió personal constituïa una mena de ritual d'entrada progressiva en la vida del grup: cada graó assolit en l'escalada representava un grau major de pertinença al grup i

era ritualitzat mitjançant signes que expressaven graus de poder real i/o simbòlic. La vinculació entre progressió al llarg d'un programa concret i grau de pertinença/poder al grup pot explicar-se si s'accepta que, per mitjà del ritus, es reforçava el caràcter sacral de la progressió, se'n subratllava el seu valor d'acompliment d'un programa escrit per les divinitats totèmiques a qui era atribuït el poder de fer-ho.

Notem encara, en quart lloc, que tot això es produïa en el context d'un fons mític/imaginari molt potent i que aquest fet podria haver contribuït a desvincular de les bases reals del procés dialèctic de canvi de la persona. La litúrgia d'un ritual situat en l'imaginari no és pas un procediment que es pugui generalitzar amb la garantia d'uns resultats acceptables.

Finalment, cal dir que el progrés era concebut com a un progrés individual -gairebé exclusivament individual- en el que els lligams amb els altres eren considerats com d'ajuda o de dependència, però no pas com d'interdependència, de vinculació igualitària als altres i a les necessitats de la vida col·lectiva. Val a dir que no és estrany si es tenen en compte els trets ja esmentats de linearitat -i, per tant, manca d'arrelament en el real-, ritualització i contexte mític.

En tot cas, però, és important de remarcar el fil conductor de l'existència d'una proposta de referència -per bé que de vegades era massa sòlida i trascendentalista-.

Entre els anys 1965 i 1970, dates que hem anat fixant com a significatives d'una etapa de canvi, es produïren alteracions en aquest plantejament. Aquestes alteracions tendien d'una

banda a "individualitzar" el programa de progressió, en el sentit de trobar-ne formes més adaptables a les especificitats de cada noi o noia. I d'altra banda, tendien a "socialitzar" la progressió en el sentit de restar-li una mica de les seves connotacions d'absolut i de fer-ne quelcom més vinculat a les circumstàncies concretes de la vida i de les realitzacions del grup.

En concret, es pretengué d'establir un lligam entre la progressió de cadascú i la participació en la gestió i realització de les "empreses" del grup. El plantejament era clar i, penssem, estimable. Ara bé, en la pràctica la complexitat de la realització de les empreses i l'excessiu èmfasi que es va posar en l'aspecte més activista de la vida grupal reduïren la progressió a un paper poc significant en el plantejament educatiu pràctic.

Evidentment, aquest moviment s'acompanyà d'una desacralització del contingut de la proposta i d'una eliminació dels elements de ritual que comportà una altra eliminació: la de la possibilitat de sanció grupal sobre el procés de cada individu.

En el pla estrictament tècnic s'operà un canvi que té interès: la substitució de la linearitat dels programes precedents per un esquema ramificat que deixava a cadascú la possibilitat d'elegir entre un ventall de línies de progressió que es traduïen, a la pràctica, en moltes situacions diverses de l'organització i de l'acció del grup.

En aquests moments s'intenta de fer una síntesi que reculli elements estructurals de les dues situacions anteriors, si bé s'articularien des de la segona de les perspectives exposades, definible, sobretot, per la seva vinculació a les circumstàncies quotidianes dels nois i als elements de context que són aportats per la vida del grup i per l'inserció d'aquest en el seu medi social.

Els elements característics de l'actual proposta de progressió són els següents:

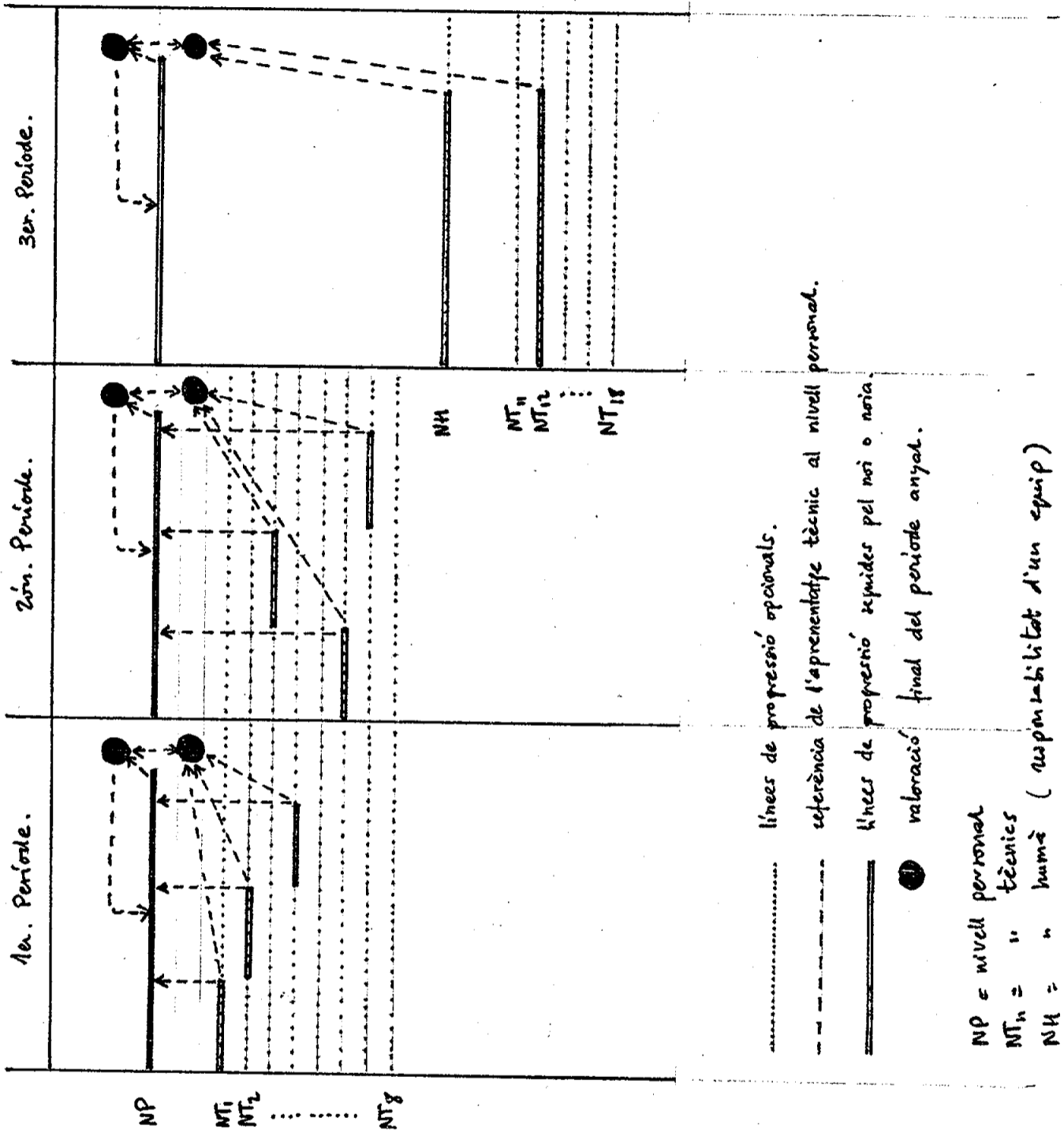
- Establiment d'un programa de progressió estructuralment idèntic per a cada edat i en el que s'intenta d'obviar la dicotomia linearitat/ramificació introduïnt-hi elements d'incidència circular:
 - Hi ha elements de progressió que es mantenen al llarg del temps, per exemple: la maduració de la imatge de sí mateix, de les expectatives a l'esguard del jo ...; aquests elements es repeteixen cíclicament al llarg del procés de progressió perquè recullen el nus de la progressió personal i varien només en el contingut de la formulació que un noi o noia pot fer-se'n en un moment donat.
Són elements que es presten a una consideració "circular" en el sentit d'una reflexió que es repeteix a nivells de profunditat diferents.
- Els altres elements -aprenentatge es, inserció formal en el grup, per exemple- no poden ésser plantejats dicotòmicament -lineal/ramificat- perquè ambdues dimensions estructurals han de ser-hi: ha d'haver-hi linearitat perquè tot aprenentatge que impliquen un ordre en la superació d'etapes de complexitat creixent i ha d'haver-hi ramificació perquè cadascú omple aquesta progressió esmerçant les seves energies a camps d'activitat diferents.

	1er. periode	2on. periode	3er. periode
Maduració personal	<p>Formulació bàsica a propòsit de</p> <ul style="list-style-type: none"> • si mateix • els altres • les coses • la pertinença instit. 	<p>Aprofundiment de la formació anterior.</p> <p>Aprofundiment del lligam d'aquest nivell amb els altres</p>	Id.
Inserció en el grup	<p>Trobar un lloc al seu equip (petit grup)</p> <p>Adaptar-se a la col·lectivitat</p> <p>Optar per continuar al grup o apartar-se'n</p>	<p>Trobar un lloc a la col·lectivitat.</p> <p>Participar amb plenitud de drets i d'obligacions.</p> <p>Prendre la paraula al si del grup</p>	<p>Impulsar el progrés de la col·lectivitat</p> <p>Desenvolupar saber íntim i al·lucinat i al col·lectiu</p> <p>Cercar noves solucions als problemes que apareixen.</p>
capacitació tècnica. Aprenentatge habilitat.	<p>Prendre successivament dos o tres responsabilitats al si del seu equip</p> <p>Participar, en consueïència, als comitès corresponents</p> <p>Fer els aprenentatges tècnics necessaris</p>	<p>Id.</p> <p>Participar als comitès en qualitat de responsable.</p> <p>Id.</p>	<p>Prendre la responsabilitat d'un equip, o, alternativament,</p> <p>Prendre una responsabilitat tècnica de cara a la col·lectivitat.</p>

Gràfic 9 . Model descriptiu del programa de progressió

Aquest programa de progressió s'estructura, donc, atenent a l'existència de dues menes d'elements:

- Elements de presència regular -constant- al llarg del procés i que s'instauren a nivells de profunditat progressius: són els elements de reflexió circular que es constitueixen en feed-back al final de cada cicle.
- Elements de presència alternativa -en el sentit que cada individu va elegint successivament aquells que vol desenvolupar dins d'una gamma limitada-. Aquests elements impliquen cada un d'ells una progressió relativament lineal, però es concreten en realitzacions i opcions diverses.
- Un segon tret característic és la introducció en el procés de feed-back a nivells de generalitat diferents i efectuats en diferents àmbits de l'organització col·lectiva. Això és el que s'expressa al gràfic 10.
- Un tercer tret és l'establiment d'una major vinculació de la progressió a la vida i a l'activitat del grup. Si en el primer moment de l'evolució que hem descrit aquesta vinculació no hi era i en el segon moment la vinculació deteriorava la proposta de progressió, el que ara es pretén és l'articulació d'ambdós aspectes mitjançant la recuperació d'un cert aspecte ritual de la progressió -no pas un ritual trascendentalista, sinó de reforç de la fratria- i l'exigència de traduir la progressió personal en una millor qualitat de la presència en el grup.



Gràfic 10. Elements de feed-back en el programa de progressió.

Resumint, es tracta d'establir un inventari de camins de progressió diferents que tots els nois o noies vagin acomplint en un moment o altre -en funció dels seus interessos, de les necessitats del grup i de la reflexió que cadascú meni sobre aquests aspectes-. Però el fet d'una multiplicitat de camins ni implica una dispersió en la mesura que hi ha un fil conductor comú: una valoració circular -en el sentit de repetida i aprofundida- del propi procés.

I això emmarcat en els àmbits del petit grup -com a nucli de relació personal- i dels projectes de la col·lectivitat -com a plataforma d'una acció i d'una inserció en l'exterior, en el medi social.

3.4.4 Problemes que planteja la posta en pràctica

Els dos problemes pràctics més importants que es plantejen són el disseny d'un programa de progressió engrescador per als nois de cada edat i ben suportat en els trets evolutius del desenvolupament infantil i, en segon lloc, la presentació als nois d'avui d'una tal proposta que suposa que acceptin de confrontar-se amb unes valoracions i de prendre el risc, i l'esforç, d'evolucionar d'una forma conscient.

El primer problema el tractem en un altre lloc on intentem d'analitzar el conjunt de tota la proposta -organització, projectes, xarxa institucional, programa de progressió i formes d'implicació- que s'adreja a cada edat.

Ens resta, doncs, el problema del plantejament als nois d'una proposta concreta de progressió en un moment en que ni ells hi estan avesats ni el conjunt de l'acció pedagògica que se'ls ofereix té present aquest dinamisme d'ajut -més aviat és un dinamisme menystingut per allò de que comporta un dirigisme-.

Les propostes massa concretes han estat criticades durament al llarg dels darrers anys, i en alguns cassos amb raó. Una crítica freqüent que se'ls adreçava freqüentment és la de que no cal dirigir el progrés dels nois (ja que ells són prou capacos de trobar quina és la seva pròpia direcció). A propòsit d'aquesta crítica pensem que, segurament és mal adreçada: certament els nois disposen d'una àmplia capacitat per a orientar-se en la seva creixença però això no contradiu que creixin en un lloc social, institucional i humà concret -més aviat en una multiplicitat de llocs-, i que aquests llocs no estiguin, de fet, plens de propostes i que, potser, sigui l'existència d'aquestes propostes la que els permet de cercar una orientació personal. Pensem que, amb propietat, aquesta crítica és adreçable a la pretensió d'oferir als nois "la proposta" -la única i veritable-, però no té res a veure amb

el fet que se'ls facin propostes, sense més pretensions que el que el mot implica: proposar, oferir referències.

Una segona crítica ha estat la de que les propostes són, a més a més, vehicles ideològics. I és veritat que ho són, però no hi ha actuacions concretes que no ho siguin i, si hem de fer cabal d'una crítica tan general, restaríem tots paralizzats. El veritable problema rau en desllindar tipus i tipus de contaminació ideològica, per exemple: la indoctrinació tancada en sí mateixa que en fora la forma més brutal a un extrem i l'afirmació controlada d'una valors sotmesos al control de l'experiència i de la formulació -crítica, independentment de que sigui positiva o negativa- dels nois. Pensem que aquesta crítica s'adresa a la indoctrinació, però no pas als processos de contrast que poden suscitar-se entre nens i adults -o joves- a propòsit del que uns proposen als altres.

I diem això ben conscients que no liquidem del tot la qüestió ja que hi ha moltes formes d'indoctrinar: n'hi ha que es fan ensenyant la cara i n'hi ha que s'efectuen manipulant des d'una penombra que els nens no poden aclarir. Però, fins i tot considerant això, el fet de proposar amb claredat juga més a favor dels nois i noies que no pas el fet de no fer cap proposta explícita -perquè és segur que d'implícites n'hi han-.

En el marc d'aquestes consideracions el problema resta establert en cercar quines són les condicions que permeten d'elaborar una proposta que compleixi la doble condició d'ésser útil als nois i de respectar la direcció personal del seu propi procés de desenvolupament. Des del nostre punt de mira aquestes condicions poden aproximar-se:

En primer lloc, cal que la proposta mantingui tot el seu caràcter de proposta -perdoneu-, és a dir que no es disolgui en termes tan imprecisos que esdevingui inidentificable ni es transformi en un imperatiu.

Això només pot aconseguir-se cercant un equilibri entre els elements externs al noi -el contingut de la proposta- i els elements de decisió i d'acció personal d'aquest.

En segon lloc, i molt en connexió amb l'aspecte anterior, una proposta no pot ésser mai tan explícita que ho digui tot -"atado i bien atado"-, sinó que ha d'ésser formulada en termes tals que permetin a cadascú de reformular-la amb els seus propis mots i, a l'arrel, formular-ho a partir dels seus esquemes de referència pròpis.

Això pot aconseguir-se en la mesura que la proposta sigui una estructura -fins a cert punt buida- de reflexió sobre el màxim d'aspectes del desenvolupament als que una edat és sensible. Aquesta estructura ha d'afirmar l'existència -i ajudar a formular-se'n les exigències- de:

- el cos: utilització eficient, gaudi, ritmes naturals, cura, expressió, risc dels abusos.
- un mateix: acceptació i canvi del "jo", desenvolupament, expressió, realització -i realitzacions-,
- els altres: relació amb els amics, els companys de l'altre sexe, els projectes i les responsabilitats compartides, la responsabilitat personal en la vida col·lectiva, la vila, el país,
- les coses: utilització i gaudi, límits del consum, consciència ecològica, produir a més a més de consumir, gestió del material

- les institucions: participació, responsabilitat i distància personal, gestió -el psíquic i el polític-

En tercer lloc, i referint-se al contingut concret de la proposta de progressió que s'adresa als nois d'una edat -ja insinuada en l'estructura en l'apartat precedent-, és important d'equilibrar-ne els components per a oferir una plataforma de desenvolupament harmònic. Per exemple, cal tenir en compte els següents aspectes complementaris:

- elements de maduració personal/elements d'adquisició d'habilitats o d'aprenentatge de tècniques,
- elements que constitueixen formes d'afirmació individual/elements que constitueixen formes d'inserció en la col·lectivitat,
- elements d'afirmació individual/elements d'afirmació col·lectiva,
- elements d'expressió/de recepció/de maduració.

En el treball que complementa aquest s'hi troben desenvolupats molt àmpliament tres projectes de progressió per a les tres edats en que solen establir-se els grups a les entitats d'espai: de 8 a 11 anys, de 12 a 14 i 15-16.

3.5 LA IMPLICACIÓ

Els moviments i les entitats que fan oferiments als nois i noies en el seu temps lliure topen amb un cert problema de formació de l'adhesió dels seus membres. En efecte, si es suposa que l'adhesió, la pertinença i l'assistència són lliures, hi ha un risc de descomposició que només pot salvar-se per dues vies: o bé oferint un panorama d'activitat talment engrescador que ningú pugui prescindir-ne, o bé creant una mena d'obligació moral que garanteixi una continuïtat de presència.

Aquesta obligació moral s'ha disfressat sovint sota l'eufemisme del "compromís" que, per la seva imprecisió -sobretot en el viscut dels nens i nenes-, serveix massa fàcilment a una manipulació poc conscient per part de la gent gran. No deixa d'ésser xocant que sota el mantell d'un "compromís" que és "lliure" les entitats de lleure mantinguin uns dispositius d'exclusió molt més sòlids i eficaços que els de l'escola, i que complertin el camuflatge posant-los en mans dels nois: un noi, o un grup, poden dir a un company "mira, aquí som d'aquesta manera; si no t'agrada, ja ho saps ...", la fórmula és eficaçíssima.

La paradoxa que unes entitats de participació lliure siguin més excloents que, posem per cas, l'escola, s'explica des del nostre punt de mira pel fet que aquestes entitats es plantejen la seva praxi com una praxi transmissora de valors i, simultàniament, pel fet de la seva feblesa institucional.

D'una banda, no hi ha dubte que es tracta d'institucions febles, teòricament "convivials" en el sentit que dona Ivan Illich a aquest mot -institucions que existeixen teòricament per a ésser utilitzades, institucions de gènesi de comportaments autònoms i que, per tant, no generen dependències-. Com a tals institucions, no tenen per definició un poder d'exclusió propi.

D'altra banda, és un fet que, molt sovint, els adults que endeguen el funcionament d'aquestes institucions ho fan amb la pretensió de produir, mitjançant els nois i a través d'aquests, una perpetuació d'un corpus de valors que els sembla que cal preservar.

Des del moment que es produeixen aquestes dues condicions -que no és pas sempre- les institucions de lleure es degraden en allò que els és essencial i esdevenen, en la terminologia d'Illich, institucions "manipulatives" -productores de valors d'ús i de dependència, i de possibilitat de manipulació dels valors i de la dependència que generen-. En aquest context, l'immanuable ha d'ésser exclòs.

Aquest procés de gènesi d'ortodòxia en les institucions de lleure no és ni ha estat gens infreqüent i, tal com ho considerem, és degut a un desequilibri en la concepció d'allò que constituiria el naixement i el desenvolupament d'unes estructures d'implicació dels nois i noies en un procés de gènesi de la pertinença a una institució -a un lloc en la topologia social- que han triat perquè la poden percebre com a seva. Això és el que es tracta de definir.

3.5.1 Concepció.

Per a desenvolupar la nostra concepció del significat de la implicació en les institucions de lliure pertinença, partirem de considerar dues manes de realitats:

- D'una banda, la vida col·lectiva com a font de vincles no únicament institucionals.
- D'altra banda, els processos de valoració col·lectius com a dialèctica entre l'institucional i el personal.

Si triem aquests dos aspectes és perquè pensem que la construcció d'una presència "implicada" en grups d'adhesió lliure ha de contemplar aquestes dues dimensions, la de la relació amb uns altres concrets i la de la gènesi d'unes valoracions col·lectives que vagin constituïnt la identitat del grup. I això d'una forma progressiva. Anem per parts.

En primer lloc, hi ha allò més immediat: el fet que hom comparteix amb altres, amb un grup, el conjunt d'experiències que constitueixen el lleure. Aquesta experiència col·lectiva -definible tant pel que aporta a cada individu com per les necessitats i exigències que genera- és ja una proposta de vinculació: en la mesura que hom vol prendre part a l'experiència de joc i de treball que defineix el grup de lleure, és ben natural que hom prengui part també a la creació i al manteniment de les condicions que fan possibles el joc i el treball, és a dir, que hom prengui part als processos d'organització, d'institucionalització i de regulació amb les responsabilitats que se'n deriven. Per a dir-ho en termes ben senzills, es tracta d'estar "a les verdes i a les madures".

Però no es tracta només d'això sinó que aquest primer aspecte de la implicació va un pel més lluny. En efecte, prendre part activa en l'organització i la regulació d'una col·lectivitat és prendre part en la direcció d'un procés, de quelcom mòbil que evoluciona en una direcció determinada -i, en el límit, determinable per aquells que ho viuen-. Si això és cert, se'n deriva que la implicació amb un grup de companys no és només la fidelitat a un passat compartit o amb un present, sinó també un vincle amb la gènesi del futur del propi grup.

La implicació amb el grup concret de companys, donç, és la vinculació amb un grup concret de persones i, a més a més, amb

el mateix procés de creació que, en un moment present, articula un passat i un esdevenidor. Evidentment, això planteja el problema de quines són les referències que emmarquen aquesta articulació, que és el que abordarem tot seguit.

En segon lloc -tal com acabem d'exposar- hi ha allò no tant immediat: el fet que compartir amb els altres una experiència de lleure, i d'organització i regulació de les condicions que la fan possible, implica compartir també la direcció d'un procés i, el que és més important, l'orientació d'aquest. Orientar pressuposa haver valorat i haver optat per unes referències rectores de l'orientació elegida. Orientar un procés suposa doncs, acceptar l'elaboració d'un contrast de l'experiència amb els valors sorgits de l'experiència -de la confrontació amb els altres, amb les coses, amb les institucions-.

Però això, que és molt clar quan es fa referència a persones grans, no ho és tant quan parlem de nens perquè la immediatesa d'aquests respecte de l'experiència viscuda fa que la gènesi de valoracions no es pugui produir fàcilment si no hi ha propostes morals, fins a cert punt externes al grup, que estableixin una situació de contrast entre el viscut i unes valoracions possibles d'aquest.

No ens sembla que la finalitat d'una institució educativa -de temps lliure o no- sigui pròpiament ni essencialment la de transmetre uns valors sollicitant-ne l'adhesió dels nens. Però, en canvi, ens sembla ben legítima la facilitació de situacions que propiciïn un contrast del que pugui sorgir-ne una intuïció valorativa -el pressentiment del valuós, del valor-, o l'emergència d'un

camp -col.lectiu- de contrast ètic. No solsament ens sembla legítim, sinò necessari.

Això pot aconseguir-se presentant al grup un marc ètic de referència que, semblantment a l'efecte operat en la vida col·lectiva per l'organització o pel procés d'institucionalització, té menys valor en sí mateix que pels processos que posa en marxa. Veiem-ho, per a obtenir-ne una panoràmica més precisa, amb una perspectiva evolutiva:

- Els nens més petits s'adhereixen fàcilment a referents sòlids, externs, "mítics", i ho fan per un moviment de simpatia quasi-osmòtica en relació a les persones que són significatives per a ells.

Això s'esdevé, sobretot, el la mesura que resten vestigis d'egocentrisme i de dependència moral i de pensament envers els adults.

- Els nens més grans aprenen a prendre una distància respecte dels adults i s'apropen als seus companys, a la entitat grupal en la que s'elabora l'acord: la llei és el resultat d'un contracte.

Això s'esdevé quan la maduració intel·lectual permet l'establiment de relacions progressivament recíproques i, com a conseqüència, el desenvolupament d'una autonomia moral i d'un pensament propi.

- Els preadolescents i els adolescents realitzen un aprenentatge molt dur de la relativització dels referents que fa aquests més flexibles, progressivament oberts a la formulació de cada persona i limitats en l'espai i en el temps. Es l'emergència d'una moralitat de la situació, investida de temporalitat i analitzada no pas per comparació amb uns absoluts pre-existents, sinò fonamentalment pels seus efectes sobre l'individu, el grup i les seves circumstàncies

existencials.

Aquest procés no és pas possible si l'ús pedagògic de les propostes ètiques -propostes inicialment externes al grup- no s'entén en els seus límits d'eficàcia que són els de fornir una situació de pertinença -constituïda per uns referents exteriors- per que els individus i el grup iniciïn un procés d'anàlisi de la seva praxi que no revertirà en una maduració d'aquesta praxi, sinó també, i sobretot, en una maduració dels propis esquemes d'anàlisi ... esdevenint una edificació, personal i colectiva, dels propis referents de valor.

Retornem ara al problema de la implicació: implicar-se en un grup vol dir implicar-se en allò que el grup valora i en els esquemes de valoració que utilitza. Inversament, per al grup, acceptar la implicació d'un dels seus membres vol dir acceptar que la definició de la identitat grupal és una construcció progressiva que es fa a partir de les aportacions -divergents- de cadascú en el procés de contrast amb cada un dels altres, amb la totalitat del grup, amb la materialitat de les coses sobre les que el grup opera i amb la institucionalitat de les situacions que el grup genera i viu.

Des d'aquesta perspectiva, la implicació juga un paper fonamental en la dialèctica consolidació/evolució del grup: d'una banda, la implicació aconsegueix una funció de clarificació del camp de valors del grup; d'altra banda, l'emergència i la consolidació -al llarg de períodes de temps limitats- d'aquest camp de valors aconsegueix una funció de regulació de les altres funcions grupals -tal com s'exposa a l'apartat 2.4-.

Noteu, però, que aquestes funcions només poden acomplir-se en la mesura que el grup té la oportunitat d'anar edificant un camp -tan conflictiu com volgueu- de referents propis, definits a partir dels referents inicialment externs i, sovint, en un moviment d'oposició a aquests.

I noteu també que això és ben diferent de certes praxis educatives del lleure en les quals es defineix un moviment educatiu per un corpus de valors que s'utilitza, si cal, com a mecanisme d'exclusió.

Amb el que es nega la provisionalitat de les construccions ètiques i les seves dimensions temporals i dialèctiques.

3.5.2 Evolució

Els ritus de la "promesa" com a adhesió "lliure" a un codi moral pre-establert és característic d'un primer moment del procés que hem anat contemplat sota aquesta rúbrica relativa a l'evolució.

"Fer la promesa" constituïa a l'hora un acte simbòlic necessari per a poder ésser membre del grup i un jurament d'acceptació que els grans -interpretant teòricament el sentir, l'intuir i el pensar dels nens-

"Fer la promesa" constituïa a l'hora un acte simbòlic necessari per a poder ésser membre del grup i un jurament d'acceptació d'allò que els grans -intepretant teòricament el sentir, l'intuir i el pensar dels nens- havien ^{establert} ~~definit~~ com a un absolut definidor de l'ésser grupal.

"Ésser del grup" esdevenia una opció quasi sacramental

mitjencant la qual hom accedia a un estadi superior d'existència reservada a uns quants elegits que, alhora, eren capaços d'acceptar el risc d'una tal "promesa".

Es tracta ben exactament d'un ritus de passatge constituït per una preparació -superació d'unes proves-, per una separació temporal del grup al llarg de la qual s'opera la transformació -vetlla de la promesa, en solitari i al bosc, pensant qüestions d'una profunditat indubtable- i d'una nova entrada al grup, ara sí, amb tota la plenitud dels drets i dels deures del nou estat.

Es fa difícil de valorar el significat exacte d'aquesta simbologia i dels continguts que recobreix i expressa.

Si s'interpreta des del terreny del joc dramàtic, no hi ha dubte que té un valor extraordinari: es la culminació del joc. I n'és una culminació que posa els individus i el grup en situació de formular-se -en el grau màxim de consciència possible donades les seves circumstàncies actuals d'edat i d'experiència fetaquin és el significat d'allò que han viscut i d'allò que volen viure.

El ritus ofereix l'oportunitat d'accedir a un nivell de reflexió quasi-adult -que és l'homologat pel grup-, aquell en que un fa el pas de decidir com vol ésser i de comunicar públicament la seva decissió al grup que li proposa -si més no fent d'inmediari- un model humà i li demana d'adherir-s'hi.

Ara bé, si es vol ultrapassar aquest terreny del joc, apareix un punt feble: en nom de què i en nom de qui és legítim d'oferir els nois i noies un únic model de referència i de dir-los que l'elecció és o bé acceptar-lo o bé deixar el grup?. Ens sembla que aquesta forma de plantejar-ho no pretén pas de ridiculitzar, sinò de reduir a les seves coordenades més crues la praxi d'una època.

Ens guardarem de dir que aquesta praxi no hagi aconseguit resultats positius, perquè els ha aconseguit, i molt valuosos. Però això no ha d'amagar el fet que es tracta d'una forma d'entendre la implicació -el compromís- que presenta unes limitacions evidents.

Foren justament aquestes limitacions les que en un moment donat -hem fet referència als anys 65-70- provocaren una revisió en profunditat que, segurament pel fet de produir-se en un moment una mica crític, donaren de sí una nova concepció amb algunes descompensacions. En efecte, a partir de les dates esmentades, l'element "model" s'esvaí notablement -en la pràctica- i tendí a ésser suplantat per la fraternitat immediata, pel contracte grupal.

Allò que implicava un individu en el seu grup era precisament i exclusiva el grup. La identitat del grup era definida pels seus membres -grans i petits-, al marge de referències externes de qualsevol signe i procedència.

Els elements externs, que anteriorment eren els que definien fonamentalment què era i on anava el grup, restaven ara reduïdes al no res -o quasi-. La llei era substituïda pel contracte grupal, esdevenia aquest contracte i perdia el seu valor d'element de contrast situat més enllà de l'acció concreta.

Justament aquests guanys i aquestes pèrdues són el que orienten l'intent actual d'elaborar una perspectiva prou àmplia que serveixi per a integrar els dos aspectes més significatius d'aquesta evolució. Allò que es pretén en aquest moment és una harmonització de referències externes i referències internes.

Una llei externa al grup que només pot ésser elaborada en una mesura molt petita -la que permet el seu caràcter de quasi-absolut i la sanció inherent a no acceptar-la- és un recurs pedagògic d'escassa utilitat.

Un contracte grupal tancat en sí mateix i elaborat sense referències exteriors que li serveixin de contrast i li forneixin unes constants d'anàlisi és també un recurs pedagògic d'una utilitat molt limitada.

Només la complementarietat en l'ús d'ambdòs recursos i la definició de l'un respecte de l'altre i respecte del conjunt dinàmic que poden configurar serveixen a les finalitats que perseguim. Així doncs es tracta de mantenir un estat de confrontació entre el grup -i el contracte grupal que genera- d'una banda i un conjunt de referències exteriors al grup -una proposta devaluacions suministrada pels adults de forma explícita-.

Per a que aquest estat de confrontació pugui mantenir-se, és necessari que la proposta -lleï o explicitació de valors- feta pels adults es mantingui en els seus límits d'ésser un element de referència ofert al grup com a quelcom molt seriós però no necessàriament excloent. És també necessari que el grup es formuli la seva realitat, assumeixi la seva condició, i la concreti en formes d'acord ben explícites -prou explícites per a esdevenir una referència interna sòlida-. I, finalment, és necessari que ambdues sèries de referències -les internes i les externes- es sotmetin a contrast recíproc.

Això pot aconseguir-se si s'enten que no hi ha referències absolutes i si se'n fa un ús flexible. Per exemple, si s'enten que la llei externa ha d'ésser expressada pel grup amb els seus mots i d'acord amb els seus esquemes d'interpretació de la realitat i d'acció; i, complementàriament, si s'enten que el contracte grupal no es produeix mai en el buit sinó que és sempre enquadrat per referents que el grup no ha creat tot sol i, consegüentment, s'invita el grup a formular-se quins són els referents que utilitza i quins són els que vol utilitzar.

"Recorda que el Mirall mostra moltes coses, i que algunes no s'han esdevingut encara. Algunes no succeïràn mai, si no és que els que miren les visions s'aparten del camí que porta a prevenir-les. El Mirall és perillós com a guia de conducta".

Galadriel