

**Departament de Teoria i Història de l'Educació de la
Universitat de Barcelona**



**Programa de Doctorat d'Educació Cívica i Moral (1990-92)
Facultat de Pedagogia**

LA PARTICIPACIÓ EN ELS CENTRES DE TEMPS LLIURE

Per optar al títol de Doctora en Pedagogia

**Tesis Doctoral de M^a del Mar
Galceran i Peiró**

**Directors: Josep M^a Puig i
Rovira**

Jaume Trilla i Bernet

ÍNDIX

| | Pàg. |
|---|-----------|
| PREÀMBUL | 11 |
| INTRODUCCIÓ | 19 |
| | |
| I PART: PARTICIPACIÓ I CENTRES DE TEMPS LLIURE: FONAMENTACIÓ TEÒRICA | 35 |
| | |
| 1. APROXIMACIÓ DES D'UNA PERSPECTIVA PEDAGÒGICA: PRINCIPIS CLAU DE LES PEDAGOGIES PARTICIPATIVES | 37 |
| | |
| 1.1- El principi d'autonomia i llibertat | 44 |
| 1.2- El principi d'activitat | 50 |
| 1.3- Llibertat i acció en els grups: l'autogestió | 54 |
| 1.3.1- L'autogestió llibertaria. | 54 |
| 1.3.2- L'autogestió cooperativa | 57 |
| 1.3.3- L'autogestió autoritària | 60 |
| 1.4- El principi de socialització i participació social | 63 |
| 1.5- El principi de formació moral | 65 |
| 1.6- Conclusions | 68 |
| | |
| 2. PRINCIPALS APORTACIONS DES DE L'EDUCACIÓ MORAL | 71 |
| | |
| 2.1- La participació i el fenomen moral | 73 |
| 2.2- Principals models d'educació moral | 75 |
| 2.2.1- L'educació moral com a socialització | 75 |
| 2.2.2- El model de clarificació de valors | 76 |

| | |
|--|------------|
| 2.2.3- L'educació moral com a desenvolupament | 77 |
| 2.2.4- L'educació moral com a formació d'hàbits virtuosos | 80 |
| 2.3- El model de participació d'E. Durkheim | 81 |
| 2.3.1- El seu concepte d'educació moral | 82 |
| 2.3.2- L'esperit de disciplina | 83 |
| 2.3.3- L'adhesió als grups socials. | 84 |
| 2.4- El model d'educació moral de L. Kohlberg | 88 |
| 2.4.1- El seu enfocament cognitiu-evolutiu. | 88 |
| 2.4.2- La relació entre el desenvolupament de la perspectiva social de R. Selman i el desenvolupament moral. | 93 |
| 2.4.3- Les comunitats justes i democràtiques de convivència | 97 |
| 2.4.3.1- Fases o estadis en el desenvolupament del clima moral d'una institució | 99 |
| 2.4.3.2- El paper dels educadors | 101 |
| 2.4.3.3- Estructures i sistemes de participació democràtica. | 103 |
| 2.4.3.4- La integració de la dimensió afectiva i cognitiva de la moralitat | 105 |
| 2.5- Conclusions. | 107 |
| 3- EL DESENVOLUPAMENT DE LA PARTICIPACIÓ GUIADA EN B. ROGOFF | 109 |
| 3.1- De Piaget a Vygotsky, vers una visió més contextualitzada del desenvolupament. | 111 |

| | |
|--|-----|
| 3.2- L'enfocament contextualitzat del desenvolupament en B. | |
| Rogoff | 115 |
| 3.2.1- L'aprenentatge | 116 |
| 3.2.2- La participació guiada | 117 |
| 3.2.2.1- La interacció comunicativa | 119 |
| 3.2.2.2- L'estructuració i l'organització de les activitats | 120 |
| 3.2.3- L'apropiació participativa | 122 |
| 3.3- Conclusions | 123 |

LA CONTEXTUALITZACIÓ DE LA PARTICIPACIÓ EN ELS CENTRES DE TEMPS LLIURE **125**

4. TRES D'IDENTITAT DELS CENTRES DE TEMPS LLIURE: centres d'esplai i agrupaments **127**

| | |
|----------------------------|-----|
| 4.1- El marc institucional | 130 |
| 4.2- La vida quotidiana | 133 |
| 4.3- Els grups | 135 |
| 4.4- Les activitats | 138 |
| 4.5- Els caps/monitors | 140 |

5. LA TRADICIÓ PARTICIPATIVA EN ELS CENTRES DE TEMPS LLIURE **143**

| | |
|---|-----|
| 5.1- Les colònies escolars d'abans de la guerra | 146 |
| 5.1.1- La participació com a "activisme" | 146 |
| 5.1.2- La participació com a "autogestió" | 148 |

| | |
|---|------------|
| 5.2- Les colònies de vacances i els centres d'esplai | 154 |
| 5.2.1- El retorn al discurs actiu i autogestionari de la participació | 154 |
| 5.2.2- Vers una nova postura de síntesi: La participació entre infants i monitors/caps com a mètode i com a valor | 159 |
| 5.3- L'escoltisme i els agrupaments | 162 |
| 5.3.1- Origen i gènesi de l'escoltisme de Baden-Powel | 162 |
| 5.3.2- Trets distintius de l'escoltisme de Baden-Powel | 165 |
| 5.3.2.1- L'adhesió a una llei i una promesa | 165 |
| 5.3.2.2- La vida en petits grups | 166 |
| 5.3.2.3- L'acció amb utilitat social utilitzant la pedagogia del projecte | 168 |
| 5.3.2.4- El contacte amb la natura | 169 |
| 5.3.3- L'origen de l'escoltisme a Catalunya | 170 |
| 5.3.4- L'evolució del mètode i la participació en la vida dels grups | 172 |
| 5.3.4.1- La unificació de l'escoltisme | 173 |
| 5.3.4.2- Expansió de l'escoltisme català | 175 |
| 5.3.4.3- Crisi i renovació del mètode | 175 |
| 5.3.5- L'escoltisme i la participació social | 181 |
| | |
| 6. L'ACTUAL DISCURS DE LA PARTICIPACIÓ EN ELS PRINCIPALS MOVIMENTS DE TEMPS LLIURE | 185 |
| | |
| 6.1- El discurs ideològic de la participació | 187 |
| 6.1.1- Els moviments de temps lliure: Escoles de ciutadania i forces vertebradores de la societat democràtica | 189 |
| 6.1.2- Una participació crítica, desvetlladora de consciències | 192 |

| | |
|---|------------|
| 6.1.3- Una participació compromesa amb la realitat: contextualitzada i arrelada a una comunitat. | 194 |
| 6.1.4- Una participació que partint del protagonisme dels infants vol establir vies de coparticipació entre infants i adults. | 196 |
| 6.2- El discurs metodològic de la participació | 200 |
| 6.2.1- Entre tots: un programa pedagògic per a la participació | 201 |
| 6.2.1.1- Finalitat i continguts del programa | 202 |
| 6.2.1.2- Paper dels monitors | 203 |
| 6.2.1.3- Les activitats | 204 |
| 6.2.1.4- L'organització de la vida quotidiana | 205 |
| 6.2.1.5- La participació de les famílies | 207 |
| 6.2.2- La campanya "Imagin...acció" | 207 |
| 6.2.2.1- Finalitats de la campanya | 208 |
| 6.2.2.2- Objectius i continguts | 209 |
| 6.2.2.3- Eines i recursos de la campanya | 210 |
| 6.2.3- El mètode educatiu als moviments escoltes | 212 |
| 6.2.3.1- Les accions realitzades cooperativament | 213 |
| 6.2.3.2- La vida del grup | 215 |
| 6.2.3.3- El compromís | 219 |
| | |
| 7. APROXIMACIÓ AL CONCEPTE DE PARTICIPACIÓ: ESBÓS D'UN MODEL TEÒRIC APLICAT ALS CENTRES DE TEMPS LLIURE | 221 |
| | |
| 7.1- El model de participació: trets distintius | 223 |
| 7.1.1-La participació com a procés d'aprenentatge guiat. | 223 |
| 7.1.1.1- Les condicions de la participació. | 226 |
| 7.1.2- L'abast grupal i col·lectiu de la participació | 227 |

| | |
|--|-----|
| 7.1.3- La dimensió activa i comunicativa de la participació | 228 |
| 7.1.4- Els diferents tipus de participació | 230 |
| 7.1.5- Els dinamismes de la participació | 231 |
| 7.2- Els dinamismes propis de la participació en els centres de temps lliure | 233 |
| 7.2.1- Els àmbits de la participació | 233 |
| 7.2.2- Els nivells de la participació | 235 |
| 7.2.3- Els moments de la participació | 237 |
| 7.2.4- Els tipus de participació | 240 |
| 7.3- Conclusions | 242 |

| | |
|---|------------|
| 2ª PART: CONTRASTACIÓ EXPLORATÒRIA DEL MODEL: APROXIMACIÓ EMPÍRICA A LA REALITAT | 243 |
| 8. INTRODUCCIÓ | 245 |
| 8.1- Metodologia i procés seguit | 248 |
| 8.1.1-Fase exploratoria | 250 |
| 8.1.2-Fase extensiva i generalitzadora | 251 |
| 8.1.3-Fase d'aprofundiment: explicativa i comprensiva | 251 |
| 9. L'OBSERVACIÓ EXPLORATÒRIA | 255 |
| 9.1- Objectius | 257 |
| 9.2- Selecció de la població | 257 |
| 9.3- Procediment de recollida de la informació | 259 |
| 9.4- Resultats obtinguts i conclusions | 260 |
| 10. EL QÜESTIONARI | 263 |
| 10.1- Procés d'elaboració del qüestionari | 265 |
| 10.2- Característiques del qüestionari: aspectes fonamentals | 266 |
| 10.3- Selecció de la població | 273 |
| 10.4- Procés i mecanisme d'aplicació | 275 |
| 10.5- Resultats obtinguts | 277 |
| 10.5.1- La idea de participació | 279 |
| 10.5.1.1- Concepte de participació | 279 |
| 10.5.1.2- Factors condicionants de la participació | 281 |
| 10.5.2- Moments de la participació | 287 |
| 10.5.2.1- La participació en la presa de decisions | 287 |

| | |
|---|------------|
| 10.5.2.2- La participació en la preparació, realització i valoració d'activitats | 301 |
| 10.5.3- Tipus de participació | 307 |
| 10.5.3.1- Participació informal | 307 |
| 10.5.3.2- Participació formal | 310 |
| 10.5.4- Nivells de participació | 313 |
| 10.5.4.1- La participació institucional | 313 |
| 10.5.4.2- Participació extrainstitucional | 314 |
| 10.6-Valoracions dels resultats obtinguts | 317 |
| 11. L'ETNOGRAFIA | 321 |
| 11.1- Objectius | 323 |
| 11.2- Selecció dels centres | 324 |
| 11.2.1- Característiques generals dels grups | 325 |
| 11.3- Procediment i recollida d'informació | 326 |
| 11.3.1- Període de temps d'observació | 326 |
| 11.3.2- Procés d'immersió en els grups | 327 |
| 11.4- Mecanismes de recollida d'informació | 328 |
| 11.5- Selecció d'escenes i presentació dels resultats | 329 |
| 11.6- La participació en les activitats | 331 |
| 11.6.1- El procés de la participació: La presa de decisió, preparació i realització cooperativa d'activitats | 333 |
| 11.6.2- La participació en la presa de decisió de les activitats | 353 |
| 11.6.3- La participació en la preparació d'activitats | 364 |
| 11.6.4- La participació en la realització d'activitats | 374 |
| 11.7- La participació en el quotidià | 391 |
| 11.7.1- Les estones de vida quotidiana a les tardes d'esplai | 393 |

| | |
|---|------------|
| 11.7.2- Els moments de vida quotidiana a les excursions: | 408 |
| 11.8 - La participació en la vida del grup | 435 |
| 11.8.1-La participació en la distribució de càrrecs i responsabilitats | 437 |
| 11.8.2-La participació en la regulació de conflictes | 456 |
| 12.- CONCLUSIONS GENERALS: REFORMULACIÓ DEL MODEL TEÒRIC | 467 |
| 12.1.-Les condicions de la participació | 470 |
| 12.1.1- El clima de relacions interpersonals afectiu i càlid: "El bon rotllo" | 470 |
| 12.1.2- La creació d'un sentiment de pertinença a una col.lectivitat | 476 |
| 12.1.3- Un clima moral just i democràtic | 479 |
| 12.2- Els dinamismes de la participació en acció. | 485 |
| 12.2.1- La participació en les activitats | 489 |
| 12.2.2- La participació en l'organització de la vida del grup | 491 |
| 12.2.3- La participació en el quotidià | 493 |
| 12.3- El procés d'aprenentatge de la participació | 494 |
| 12.4- Perspectives i reptes | 498 |
| 13. BIBLIOGRAFIA | 501 |
| 14. ANNEXES | 523 |
| Annex nº 1: Notes de camp de l'observació exploratòria | 525 |
| Annex nº 2: Qüestionari pilot 1. Resultats obtinguts | 537 |
| Annex nº 3: Qüestionari pilot 2. Resultats obtinguts. | |
| Registre pels enquestadors. | 547 |

| | |
|--|-----|
| Annex nº 4: Carta als responsables dels moviments | 561 |
| Annex nº 5: Model de qüestionari pels enquestadors | 565 |
| Annex nº 6: Full de registre pels enquestadors | 575 |
| Annex nº 7: Buidats de les preguntes 12, 13, 14, 17, 18, 21, 24, 25, 27, 28, 31, 33, 37, 40, 43 i 44. | 579 |
| Annex nº 8: Mostra de notes de camp de l'etnografia. | 613 |
| Annex nº 9: Documents interns dels centres | 645 |

PREÀMBUL

Les diverses opcions democràtiques d'arreu del món, en la seva lluita contra els totalitarismes, han fet de la participació un dels principis teòrics bàsics per a la construcció de societats més justes i solidàries. Però malgrat aquesta voluntat d'obertura a la construcció contrastada i conjunta de la vida col·lectiva, sovint s'ha deixat al marge la veu d'aquelles minories que s'han considerat "no aptes" encara per a la participació i la implicació en la vida social; ens referim concretament a la veu dels infants.

Amb la promulgació, però, de la Convenció sobre els Drets dels Infants l'any 1989, s'obre una nova etapa en la història de la infància. Una etapa en la que es pretén dotar als infants de més protagonisme i consideració en la vida social. Sens dubte la possibilitat de considerar als infants com a persones amb drets equiparables als dels adults i per tant de reduir les distàncies entre uns i altres és una fita important per poder construir una societat que ha de ser per a tots i feta entre tots.

Considerar als infants com a éssers amb plens drets, amb capacitat d'incidir en decisions que puguin afectar en la vida social, al igual que els adults, és potser l'aspecte més innovador de la Convenció. Ens referim més concretament als articles del 12 al 15 que són els que fan referència als drets de participació, i en els que d'alguna manera es centra també el tema d'aquesta investigació.

Malgrat tot, donar l'oportunitat als infants d'expressar-se i de participar no garanteix que això succeeixi. Cal estimular aquesta participació i expressió i oferir mitjans per a que realment sigui efectiva.

I aquesta és potser una de les qüestions que actualment encara no està resolta tot i que s'ha avançat força en els darrers anys. Les darreres experiències en l'àmbit dels Consells municipals, de la construcció de ciutats educadores, del treball de la participació en els centres escolars i en d'altres

àmbits educatius no formals en son un clar exemple d'aquesta voluntat de millora.

Des d'aquesta perspectiva pensem que els Centres de Temps Lliure, com a contextos educatius convivencials no formals, han contribuït i poden continuar contribuint a que la participació dels infants en la vida social sigui una realitat i és en aquest context d'estudi on centrarem el desenvolupament d'aquesta investigació.

La meva experiència personal en el món de l'educació en el lleure es remunta als anys vuitanta. Vaig començar de molt jove, quan tenia disset anys, com a monitora d'un centre d'esplai. Un any més tard, entrava a formar part de l'Escola de l'Esplai com a formadora d'animadors i monitors d'educació en el lleure, fet que vaig anar exercint, i alhora compaginant amb la meva intervenció directa a l'esplai, durant nou anys.

El meu recorregut personal i professional per aquesta entitat, que actualment s'anomena Institut de Formació i és membre de la Fundació Pere Tarrés, ha estat llarg i divers però voldria ressaltar dos aspectes que han tingut i tenen especial relació amb la investigació que aquí es presenta.

D'una banda el treball intel·lectual i d'estudi permanent sobre la pedagogia de l'esplai que durant molts anys vaig realitzar amb els meus companys i companyes del departament de Pedagogia de l'Escola de l'Esplai, ens va ajudar a anar construint un discurs propi sobre la pedagogia en aquest sector, un discurs molt contextual, viu, construït a partir de la constant interrelació amb la practica i la intervenció educativa. I sobretot va despertar en mi el gust i l'afany per a la recerca, la investigació i la millora de la qualitat educativa d'aquest sector.

D'altra banda, el fet de treballar en una institució que es preocupa, bàsicament, per la formació d'educadors al servei dels infants, m'ha donat la

possibilitat de conèixer i estar en permanent contacte amb una multiplicitat d'institucions i entitats que comparteixen també el mateix objectiu: la millora de la qualitat educativa dels nostres infants. I, molt especialment, hem va donar l'oportunitat l'any 1997, de ser membre, com a representant de la Fundació Pere Tarres, del Bureau International Catholique de l'Enfance (BICE). I aquí s'inicia l'aventura d'aquesta recerca.

El BICE inicià l'any 1996 un programa sobre *"Educació per a la comunicació entre adults i infants. Participació: drets i responsabilitats"*. Aquest programa pretenia iniciar línies de recerca i espais d'intercanvi d'experiències sobre aquest tema entre tots els organismes –públics i privats- acollits al projecte del Consorci Europeu, el qual pretén establir canals de comunicació i cooperació entre totes les institucions que tenen com a finalitat la posta en marxa de projectes per a la difusió i aplicació dels Drets de la Infància.

El BICE, va intervenir molt directament en la redacció del text de la Convenció de les Nacions Unides sobre els drets de l'infant, de 1989, i ara està compromès a difondre-la.

Ja hem comentat, a l'inici d'aquest preàmbul, que hi ha un clar dèficit en la satisfacció dels drets de participació. En aquest sentit es constata una inadequació entre la voluntat social d'afavorir la participació dels infants en els diferents àmbits de la vida i la constatació real de la manca de mecanismes i idees per a que aquesta voluntat sigui realment eficaç.

La meva convicció personal en el valor educatiu dels centres de temps lliure com a espais idonis i privilegiats per a l'exercici i la pràctica de la participació, així com el meu coneixement sobre la realitat dels mateixos, en van motivar a poder iniciar una recerca que pogués contribuir modestament al programa iniciat pel BICE. Tenia doncs l'oportunitat d'endinsar-me de manera rigorosa i científica en un món per mi conegut i estimat, i no hi vaig dubtar. Era conscient però que aquest dos aspectes, el coneixement i l'estima, podien

dificultar un anàlisi el suficientment crític i objectiu i, malgrat he intentat mantenir un rigor científic i una voluntat d'objectivitat al llarg de la investigació, se que en molts moments això no s'ha produït als nivells que potser hagueren estat desitjables.

Malgrat aquesta hagi estat una de les limitacions de la investigació, m'ha ajudat alhora a mantenir una actitud de lliurament il·lusionada durant el desenvolupament de la mateixa i unes ganes de descobrir i d'explorar cada cop més àmplies.

El fet d'apropar-me a la realitat dels centres de temps lliure no com a monitora o formadora d'animadors, sinó com a investigadora, m'han permès descobrir d'una banda unes potencialitats i possibilitats d'intervenció educativa encara més àmplies i també, d'altra banda, algunes limitacions i reptes a assumir.

Aquests foren doncs, els motius que en mogueren a iniciar aquesta recerca, una recerca que ha volgut explorar, descriure i elaborar un model teòric explicatiu de la participació en els centres de temps lliure entenent que pot contribuir a oferir criteris generals per afavorir la participació dels infants en aquests i d'altres contextos educatius.

La realització d'aquesta investigació ha estat possible gràcies al recolzament, suport i suggeriments que el conjunt de persones amb les que he col·laborat m'han anat oferint.

En aquest sentit haig d'agrair en primer lloc al BICE l'oportunitat que em va donar de col·laborar en el seu programa

D'altra banda haig d'agrair a la Fundació Pere Tarrés totes les facilitats que m'ha ofert al llarg del desenvolupament d'aquesta recerca i molt especialment a Carles Armengol. El seu interès personal en el

desenvolupament d'aquesta recerca així com les seves mostres d'ànim constant, han estat per mi un motiu permanent de superació.

També haig d'agrair l'aportació i l'interès de la Fundació de Cultura Popular, entitat de la que vaig rebre un ajut econòmic per tal de tirar endavant la investigació.

No puc deixar d'oblidar tampoc, els diferents equips de monitors que en algun moment o altre han col·laborat en la recerca. Les seves visions particulars, els seus comentaris i aportacions m'han estat de molta ajuda alhora de comprendre les circumstàncies concretes que envoltaven el fenomen de la participació en els centres de temps lliure així com a perfilar i interpretar millor les pròpies aportacions.

Tinc també molt present, la dedicació i els comentaris i suggeriments que els meus directors de tesi, els Doctors Josep M^a Puig i Jaume Trilla, m'han anat aportant constantment. Les seves acurades correccions i opinions ha fet que el desenvolupament d'aquesta tesi fos ric i han estimulat l'afany de superació i de millora.

Voldria, finalment, acabar aquest preàmbul amb un agraïment molt especial a la meva família.

Vull expressar, en aquest sentit, que aquesta investigació no ha estat fruit d'un projecte personal sinó, fonamentalment, d'un projecte de família en el que la comprensió, la il·lusió i la paciència que han aportat els meus fills i el meu espòs han estat claus en el desenvolupament de la mateixa. La realització d'aquesta investigació ha suposat durant gairebé tres anys, una reestructuració important de la nostra vida familiar quotidiana que no hagués pogut ser possible sense l'aportació i la participació de cadascun dels membres que la componen. En aquest sentit vull agrair molt especialment el suport incondicional que sempre m'ha mostrat el Xavi. Sense la seva profunda

comprensió, recolzament, estimació i ànims constants aquesta recerca mai hagués arribat a port. D'altra banda la seva donació abnegada i incondicional als nostres fills durant els períodes intensos i llargs de la meva absència han ajudat, sens dubte, a fer més suportable el difícil equilibri entre una vida de recerca i una vida com a mare de família nombrosa. A ell, sens, dubte, li dec l'acompliment d'aquesta investigació.

INTRODUCCIÓ

La investigació que tot just us presentem aborda el tema de la participació en els centres de temps lliure. La participació és un fenomen complex, susceptible de múltiples interpretacions, de manera que ens sembla prioritari intentar explicitar des de quina perspectiva i marc conceptual l'hem abordat i l'hem entès per tal de poder facilitar la seva comprensió.

La participació: significat i sentit des de la que s'aborda

A que ens estem referim exactament quan parlem de participació?

Si partim de les seves arrels etimològiques¹ podem dir que participar suposa prendre part de manera activa, comunicativa i dialògica en quelcom que és comú a diferents subjectes.

Ja en les filosofies antiga i medieval s'entenia la participació com la relació que les coses sensibles tenien amb les idees. Ferrater Mora afirma que el terme de participació es pot resumir amb el següent: "La relació entre les idees i les coses sensibles, i encara la relació entre les idees entre sí, es realitza mitjançant la participació"². En aquesta segona aproximació filosòfica podem veure com la participació suposa doncs un cert nivell de col·laboració entre diferents coses per a constituir-ne una de nova. Es a dir participar suposarà prendre part en quelcom que està fora d'un mateix però del que un esdevé una part constituent. Garcia Vellido ja expressa aquesta idea quan afirma que "prendre part en quelcom és una acció que implica dos subjectes

¹ Seguint la definició que dona el diccionari de COROMINES, J.: *Diccionari etimològic i complementari de la llengua catalana*. Barcelona, Curial/La Caixa, 1995, p. 309-313, podem dir que el verb participar prové etimològicament del terme llatí "particeps-icis" que significa "Donar notícia. Tenir, prendre part en alguna cosa. Tenir quelcom de comú amb una cosa". Alhora el mot "particeps-icis" suposa la unió de dues paraules: "capere" que vol dir "prendre" i "pars-tis" que vol dir "part".

D'altra banda, si analitzem per separat el significat semàntic d'aquestes dues paraules podem veure com la participació pot tenir una dimensió més comunicativa, informativa i dialògica i una altra de més activa. Així ho veiem en les accepcions que s'atribueixen al terme "prendre" i "part" en FABRA, P.: *Diccionari General de la llengua catalana*, Barcelona, Edhasa, 1988, p. 1373 i 1275 respectivament.

² FERRATER MORA, J. : *Diccionario de filosofía abreviado*. Barcelona, Hispano Americana, 1980, p. 2707

diferenciats, on un es mou per a obtenir, utilitzar o gaudir d'una parcel·la de l'altre, d'aquest altre que li és aliè"³. Potser podríem matisar aquí que més que obtenir i utilitzar es tracta també d'aportar, d'oferir quelcom d'un mateix a l'altre o als altres per a construir quelcom plegats.

Per tant, i tenint en conte els contextos educatius en els que s'inscriu aquesta recerca, entendrem inicialment que participar significarà prendre part de manera activa i comunicativa en un projecte de vida col·lectiva on les aportacions de cada particular seran necessàries per a l'assoliment dels objectius comuns.

La participació l'entendrem doncs, com un procés que es genera en el si de grups i col·lectivitats que cooperen i col·laboren entre si, dialogant, discutint i consensuant que és el que volen fer plegats, com ho volen fer i realitzant accions conjuntes per tal de tirar endavant els seus projectes comuns.

Des d'aquesta perspectiva pensem que la participació no s'esgota en la presa de decisió sinó que l'entendem com un procés molt més ampli en el que es poden determinar diferents graus en funció dels diferents moments o fases que s'assumeixin: informació, opinió, decisió, realització i valoració.

Partim també de la idea que la participació no és una manifestació espontània que apareix en una edat determinada sinó que l'entendem com un procés d'aprenentatge que cal ensenyar i estimular mitjançant la pràctica i l'exercici. Una pràctica i exercici que s'haurà de manifestar en els diferents nivells de socialització dels infants: la família, l'escola, les diverses institucions d'educació no formal, el barri, ciutat, etc. En aquest sentit la participació en grups i col·lectivitats reduïdes ha de ser un pas previ per a la implicació i la participació a nivells de socialització més amplis.

Pensem també que en aquest aprenentatge el paper i la intervenció dels

³ GARCIA VELLIDO, J. (1978): Participación popular y lucha de clases en el planteamiento urbanístico" en C.A.U n° 51. Madrid. pàg.19.

adults és imprescindible per a que els infants adquireixin la plena autonomia i responsabilitat. Considerem així que la participació dels infants no es pot fer al marge dels adults ans al contrari. Entenem, que la participació entre infants i adults no ha de ser igualitària sinó asimètrica. Un asimètria que es fonamenta en la diferència de destreses i capacitats per a la participació entre uns i altres. Des d'aquesta perspectiva els adults, així com els iguals més experts, han d'esdevenir uns guies que orientin i ensenyin als infants a participar fins que puguin traspasar les responsabilitats totalment a les seves mans. Aquest procés de participació guiada, d'orientació cap a l'autonomia plena és un procés lent i complex que necessita també d'un marc educatiu que el faci afavoridor. Un marc que sigui suficientment obert i respectuós amb tothom, que asseguri un clima afectiu càlid i positiu, que permeti la construcció conjunta i democràtica de la convivència i que permeti als subjectes adquirir un adequat nivell de consciència col·lectiva que permeti als seus membres considerar com a propis els interessos i necessitats dels altres.

Després d'haver establert aquest marcs com a condicions afavoridores de la participació, caldrà planificar pràctiques educatives que afavoreixin la participació guiada, és a dir, aquelles pràctiques que fan possible que els nois/es prenguin part activa, de manera conjunta i cooperativa amb els adults, en els diferents moments, àmbits i nivells de la vida col·lectiva.

Entenem doncs que la participació és una metodologia per aconseguir establir un comportament autònom i responsable en els infants però alhora és també un valor perseguit en la vida col·lectiva. La participació no és únicament una manera de fer i d'organitzar la vida col·lectiva sinó també una manera de fer-la desitjable i òptima perquè suposa tenir en compte els interessos i les necessitats de tothom i per tant porta implícits els valors de la justícia, la solidaritat i l'autonomia dels subjectes.

Per què parlar de la participació dels infants en la nostra societat?

Vivim en una societat cada cop més plural i democràtica i alhora aquesta vida democràtica està esdevenint un ideal de vida bona perseguit per gran part de països del món, així ho expressen diversos documents oficials com l'informe de la UNESCO (1996) redactat per Jacques Delors *La Educación. Encierra un tesoro*; o l'informe de la Comissió Mundial sobre Cultura i Desenvolupament (1997), presidit per Javier Pérez de Cuellar, en el que s'apunta a la democràcia com un dels pilars fonamentals que haurien de regir una ètica mundial.

Entenem que la participació és l'exercici de la democràcia i en aquest sentit permet que els drets formals es converteixin en realitat.

La participació és també, un dret de la ciutadania que permet dotar als subjectes d'autonomia i llibertat. Aquest dret queda ja expressat en la Declaració dels Drets humans així com en la Declaració dels Drets dels Infants, i aquest fet ens sembla especialment significatiu perquè significa donar l'oportunitat als infants de ser protagonistes, igual que els adults, en la vida social.

La participació esdevé així el dret de tot ciutadà, incloent els infants, a ser informat, a opinar lliurement i a intervenir en la política i la vida social de les comunitats democràtiques.

Però la competència per a participar és quelcom que s'ha d'anar adquirint progressivament amb la pràctica mitjançant l'adquisició de destreses i capacitats per al diàleg, la col·laboració, la responsabilitat i l'autonomia.

En aquest sentit entenem que el treball i l'exercici de la participació, a més a més de ser un dret de tot ciutadà, afavoreix l'adquisició de competències sociomorals i esdevé un mitjà que afavoreix la socialització i la sociabilitat

humana.

La participació és doncs un dels aprenentatges de la democràcia més importants que caldrà treballar amb els infants quan abans millor. Pensem que la participació, com a dret i com aprenentatge, cal exercitar-la ja des d'edats molt petites per a que esdevingui una realitat present i no tan sols futura.

En societats plurals i democràtiques, les diferents instàncies educatives han de procurar educar als infants per a que puguin ser subjectes capaços de viure i exercitar els valors democràtics. Però no es pot educar per a la democràcia si no es viu en democràcia per tant les diverses institucions educatives s'han de convertir en un espai de convivència justa i democràtica que permeti copsar i viure als educands els valors que la impregnen. Per tant, entenem que una educació per i en la democràcia suposarà optar per la participació i l'autonomia dels subjectes com a eixos transversals de la quotidianitat.

La participació esdevé així un valor, un mitjà i una necessitat social urgent per a la construcció d'un món més just i harmònic.

Una necessitat urgent en la que intervenen diferents raons però de les que en destaquem com a més significatives les següents:

-Els accelerats canvis, a tots nivells, que es viuen en les nostres societats ens encaminen cap un futur molt incert, desconegut i poc previsible. Davant d'aquesta provisionalitat permanent, caldrà educar cada cop més als nostre infants per a que adquireixin aquelles capacitats i destreses necessàries que els permetin enfrontar-se responsable i autònomament davant situacions noves, que els ajudin a prendre decisions raonables i raonades. En aquest sentit la participació ha d'esdevenir la metodologia principal, per ensenyar als infants a prendre part en les decisions d'aquells aspectes que envolten a la seva vida.

-D'altra banda, la creixent realitat intercultural esta demanant esforços constants per a dur a terme projectes comuns i cooperatius on la justa implicació i aportació dels diferents grups i cultures en serà imprescindible. La capacitat d'entendre i comprendre punts de vista diferents als propis, de coordinar esforços diversos, de solidaritzar-se i lluitar per defensar les necessitats de les minories, esdevenen aprenentatges imprescindibles per a la construcció de la societat del benestar, que poden trobar en la participació la millor metodologia per aconseguir-ho.

-D'altra banda, en un món fortament competitiu, agressiu, individualista i privatitzador, on sovint regna l'apatia i el desinterès per allò que no està estretament lligat a la pròpia persona, es fa cada cop més urgent ensenyar als infants a conviure, a relacionar-se amb els altres, a saber resoldre els conflictes de manera dialògica, cooperativa i no violenta. En aquest sentit pensem que la participació en grups i col·lectivitats esdevé un dels mitjans principals per a prevenir possibles conductes antisocials i desadaptatives.

En definitiva, tal i com apunta F. Casas⁴ la socialització democràtica de nenes i nens, mitjançant la seva participació activa en la vida social, és extraordinàriament important si volem desenvolupar a Europa una ciutadania que sigui tolerant, cooperativa, culturalment plural, responsable i atenta als altres.

⁴ CASAS, F.: "Infància i participació en el marc de la ciutat", a Per una ciutat compromesa amb l'educació. Barcelona, Ajuntament d Barcelona/Institut d'educació, 1999, Vol. I, p. 473

Per què abordar la participació des de la realitat concreta dels centres de temps lliure?

Entenem que les possibilitats de participar activament en la vida social per part dels infants, passa prèviament per les possibilitats d'exercitar-se i practicar l'exercici de responsabilitats en nivells de socialització més reduïts, la família, l'escola, les diferents institucions educatives no formals, el barri.

Entenem doncs que la veritable participació en la vida social, ha de partir des de baix, des de la base, des de la mateixa població civil i en els diferents grups i col·lectivitats que la componen.

Des d'aquesta perspectiva pensem que el món associatiu pot contribuir enormement a enfortir la democràcia al esdevenir un eix vertebrador de la societat civil.

Els centres de temps lliure educatiu, en els que es centra aquesta investigació, formen part d'aquest món associatiu i poden contribuir, des de la senzillesa de la seva tasca, a enfortir i reforçar la participació dels infants. I sobretot esdevenen marcs idonis i privilegiats per a l'exercici, la pràctica i l'aprenentatge de la participació.

Els centres de temps lliure són institucions educatives infantils i juvenils no formals que actuen com a tercer sector educatiu, centrant la seva intervenció educativa en l'aprenentatge dels valors per a la convivència mitjançant activitats lúdiques i recreatives. El contingut bàsic dels centres de temps lliure són doncs, els valors i les actituds esdevenint així institucions d'educació fonamentalment ètica. A més a més els centres de temps lliure utilitzen la participació com a metodologia principal de les seves intervencions.

Entenem que els centres de temps lliure són institucions privilegiades per a l'exercici i l'aprenentatge de la participació per les següents raons:

-En primer lloc els centres de temps lliure promouen un tipus de participació més voluntària, més lliure que en d'altres circumstàncies. Es a dir, als centres de temps lliure no s'hi va "obligatòriament" com a l'escola, sinó que els infants s'hi apunten perquè volen. Aquesta adhesió des de l'autonomia pensem que és un element que afavoreix i motiva molt més la participació i implicació dels infants en els centres.

-En segon lloc, al ser centres de convivencialitat en el que els infants assisteixen setmanalment i sovint hi conviuen en períodes més intensos, com els de colònies i excursions de caps de setmana, la participació es pot exercitar com una acció permanent i continuada, no puntual, esporàdica o aïllada, podent-se treballar així el procés d'aprenentatge en la seva totalitat.

-Els centres de temps lliure són institucions que vehiculen també una proposta de participació social, en tant que practiquen una participació arrelada i contextualitzada en un determinat entorn i territori incidint en la transformació del mateix mitjançant les seves diverses accions socials.

-La realitat institucional dels centres de temps lliure permet també diferents nivells de relacions interpersonals, diferents nivells d'activitats en grups, diferent nivells de participació. Des del grup reduït d'amics, al conjunt de la col·lectivitat del centre. En aquest sentit ofereix la possibilitats als infants d'exercitar la participació en diferents nivells de sociabilitat que seran necessaris per poder després implicar-se en nivells de participació social més àmplies.

-D'altra banda, la proximitat entre educadors i educands, proximitat, bàsicament per raons d'edats, facilita un tipus de relacions entre uns i altres molt més justes, càlides i estretes que afavoreixen alhora els processos i les pràctiques de la participació guiada.

-Es tracta també d'institucions que afavoreixen la participació dels infants en activitats i projectes escollits i dissenyats pels mateixos nois/es. Els centres de temps lliure, a diferència de l'escola, no estan cenyits a programes, horaris i dissenys curriculars, de manera que allò que es viu i es practica pot respondre molt més directament a allò que els infants desitgen i tenen interès de fer. Des d'aquesta perspectiva els centres de temps lliure esdevenen institucions d'autoeducació i de desenvolupament de l'autonomia dels infants. D'altra banda, l'animació, novetat i complexitat que presenten les activitats que s'hi realitzen són factors que propicien i motiven la participació i la implicació dels infants.

Entenem doncs, que totes aquestes virtualitats pedagògiques fan dels centres de temps lliure els marcs més idonis per a l'aprenentatge de la participació.

Cal també tenir present que es tracta d'unes institucions educatives que tenen ja una llarga tradició en el terreny de la participació dels infants, que prové ja d'inicis de segle, amb unes pràctiques ja instaurades i institucionalitzades que han anat evolucionant i adaptant-se a les noves realitats i circumstàncies socials però que han sabut mantenir sempre la participació com una metodologia pròpia de les seves intervencions.

Per tant, i tenint en compte l'actual necessitat de potenciar la participació dels infants en la societat, vam considerar que què millor que investigar, aprofundir i analitzar com es practica i viu aquesta en els centres per tal de poder orientar la pràctica educativa en aquest i d'altres contextos educatius.

Finalitats, objectius i metodologia de la investigació

La finalitat última d'aquesta tesi serà doncs, poder elaborar un model teòric explicatiu i comprensiu alhora de la participació en els centres de temps

lliure, entenent que pot contribuir a oferir criteris generals per afavorir la participació dels infants en aquests i d'altres contextos educatius.

A tal efecte el primer objectiu de la recerca fora establir quin model i quina idea de participació és la que millor s'adequa a la realitat dels centres de temps lliure.

El segon objectiu serà explorar, descriure i il·lustrar de quina manera opera aquest model en la vida quotidiana dels centres de temps lliure, contrastant-lo així amb la realitat més viva.

Aquests dos objectius han suposat dos tipus de tasques diferenciades tot i que estretament interrelacionades i dependents entre si. Una d'elles ha estat de caràcter teòric i reflexiu i ens ha permès fer un repàs sobre el tema de la participació en diferents disciplines i concretament sobre la realitat concreta dels centres de temps lliure. Tenint en compte que hem abordat el tema de la participació en contextos educatius i, molt especialment, en la realitat concreta dels centres de temps lliure, ens hem centrat en les qüestions pedagògiques i psicològiques de la participació. Entenem que aquesta primera aproximació reflexiva i teòrica ens ha ajudat a acomplir el primer objectiu abans esmentat.

La segona tasca ha estat estretament vinculada al context real i particular de la vida dels centres mitjançant una investigació multimètode que ha combinat diverses tècniques, l'observació exploratòria, la tècnica del qüestionari i finalment l'etnografia a fi i efecte d'obtenir validesa externa i interna del model elaborat.

La realització d'aquesta segona tasca ha suposat, doncs, organitzar la investigació en tres fases seqüencials diferenciades on cadascuna ha aportat informació per al disseny de la fase posterior i alhora ens ha permès aprofundir en el fenomen a estudiar. Les tres fases han estat l'exploratòria, la de generalització i la d'aprofundiment.

En la fase exploratòria s'ha abordat un primer acostament a la realitat concreta dels centres de temps lliure, mitjançant una observació exploratòria no participant amb els objectius d'adquirir informació contextualitzada per a poder dissenyar les següents fases i conèixer el context situacional del fenomen a estudiar.

Per a la fase de generalització s'ha dissenyat un qüestionari per tal de poder contrastar l'esbós del model teòric amb l'opinió dels mateixos monitors/caps dels centres de temps lliure. Per a la realització d'aquest qüestionari, vaig poder comptar, durant tres mesos, amb el suport d'un petit equip de col·laboradors que m'ajudaren a passar-lo, sense l'ajuda dels quals no s'hagués pogut efectuar al mateix nivell d'abast. Gràcies a això, el qüestionari va poder-se passar a la població total de centres de temps lliure dels principals moviments de Barcelona ciutat.

El procés de buidat i anàlisi de les dades fou lent però intens i ric i m'ajudà a poder dissenyar la següent fase d'aprofundiment, l'etnografia, posant especial èmfasi per una banda en aquells aspectes que els resultats del qüestionari evidenciaven com a més significatius i per altra en aquells que no s'havien pogut acabar de copsar amb el qüestionari.

El treball etnogràfic es va realitzar a partir, sobretot, de la recollida de les notes de camp preses, durant un període total de sis mesos, en una observació no participant realitzada en dos centres diferents, un esplai i un agrupament escolta. Per aquesta fase es realitzaren també enregistraments en vídeo, fotografies i es recolliren documents importants referits a la vida dels centres observats. L'etnografia ens ha permès il·lustrar i explicar amb profunditat i de manera contextualitzada com opera el model en la realitat concreta.

Entenem que aquesta segona aproximació empírica a la realitat ens ha

permès cobrir el segon objectiu abans esmentat.

Estructura de la Tesi

Pel que fa al contingut de la tesi, aquesta es divideix en dues parts fonamentals.

En una primera s'aborden bàsicament dues qüestions, d'una banda les revisions teòriques que sobre el tema de la participació aporten la pedagogia i la psicologia, i d'altra banda un anàlisi reflexiu i teòric sobre el context educatiu dels centres de temps lliure.

Així podem trobar en el primer capítol un repàs general per les diferents pedagogies participatives abordant després de manera més analítica els principis claus que les identifiquen.

El segon capítol intenta exposar les principals aportacions que des de l'educació moral s'han fet a les experiències participatives dels infants, analitzant amb més detall el model de les comunitats justes i participatives dissenyades per L. Kohlberg i el model d'educació moral d'E. Durkheim.

En el capítol tercer s'exposa el model de participació guiada establert per B. Rogoff i que ens sembla molt suggerent per a la realitat dels centres de temps lliure en que s'ubica aquesta recerca.

Els capítols quatre, cinc i sis pretenen oferir un coneixement i anàlisi general de la participació centrada en els contextos concrets dels centres de temps lliure. A tal efecte s'aborden els trets d'identitat dels mateixos, la seva tradició participativa i finalment el discurs actual de la participació que es presenta des dels mateixos.

Finalment aquesta primera part acaba amb el capítol set, en el que, recollint les aportacions més significatives de les diferents reflexions teòriques exposades fins el moment, s'ofereix un primer model teòric sobre la participació adequat a la realitat dels centres de temps lliure.

La segona part de la tesi intenta contrastar, explorar i il·lustrar, el model presentat a partir d'una aproximació empírica a la realitat viva dels centres de temps lliure.

A tal efecte en el capítol vuit s'aborda de manera general la metodologia i procés seguit en aquesta segona part. I en els capítols nou, deu i onze es descriuen les diferents tècniques de recollida d'informació utilitzades així com els resultats obtinguts en les mateixes, ens referim concretament a l'observació exploratòria, el qüestionari i l'etnografia respectivament.

Finalment la tesi finalitza amb el capítol dotze en el que s'exposen les conclusions generals obtingudes i on es torna a replantejar el model teòric inicialment plantejat.

El capítol tretze exposa la bibliografia utilitzada durant el desenvolupament de la recerca i per acabar el capítol catorze recull els diferents annexos en els que es pot localitzar tota la informació complementària a la tesi: el buidat de les preguntes del qüestionari que finalment no s'han tingut en compte per a l'anàlisi, els diferents qüestionaris pilot així com els protocols per als enquestadors, els resultat de l'observació exploratòria així com una mostra de les notes de camp de l'etnografia i finalment tota la informació i documentació complementària referida als centres en els que es va realitzar l'etnografia.

**I PART: PARTICIPACIÓ I CENTRES DE TEMPS
LLIURE: FONAMENTACIÓ TEORICA**

**1. APROXIMACIÓ DES D'UNA PERSPECTIVA
PEDAGÒGICA: PRINCIPIS CLAU DE LES
PEDAGOGIES PARTICIPATIVES.**

L'origen de les pedagogies participatives cal anar-lo a cercar a finals del segle XIX, en el que neix i es desenvolupa un moviment de renovació pedagògica, de reforma de l'ensenyament que donarà peu a l'aparició de nous corrents educatius que intentaran acollir les necessitats d'obertura democràtica de principis de segle.

El context social i cultural del segle XIX, caracteritzat principalment per les grans transformacions de les que en destaquem els canvis demogràfics, el desenvolupament de les societats industrials i sobretot l'obertura política a noves formes de govern més democràtiques, justes i igualitàries, dona peu també a un replantejament profund del propi concepte d'educació.

Adequant-se a aquest nou context sociocultural sorgiran tot un plegat d'experiències i corrents educatius que intentaran combatre la vella pedagogia o l'anomenada pedagogia tradicional. Enfront d'una educació memorística i llibresca, mancada de coneixement psicològic, autoritària i disciplinària, els nous corrents educatius plantegen una nova educació que emfatitza el valor i la dignitat dels infants, es fonamenta en els seus interessos i es proposa estimular la llibertat i l'autonomia d'aquells.

En la pedagogia tradicional, fonamentada en l'autoritarisme, la disciplina repressiva i la prepotència dels adults, la participació dels infants no hi tenia cabuda. L'autonomia i la llibertat de l'infant queden totalment anul·lades per l'autoritat adulta que imposa heterònoma i arbitràriament tot tipus de valors, actituds i coneixements sense possibilitat de poder-los qüestionar. Es tractava de crear justament subjectes passius, submisos i adaptats a les necessitats i interessos de l'adult.

Des d'aquesta perspectiva la humanitat l'adquirim únicament a través de l'educació. Som el que som gràcies exclusivament a tot allò que rebem de l'exterior. L'infant no te doncs ni veu ni vot, l'infant no és res i només podrà arribar a ser persona a partir dels continguts, valors i sensacions que se li vagin estampant.

Com a reacció a aquesta manera d'entendre el procés de formació humana sorgeixen nous plantejaments educatius que consideraran a l'infant com un ésser en potencia.

El principal moviment que encapçala aquesta nova manera d'entendre l'educació de principis del segle XX fou L'Escola Nova, amb autors tant significatius com J. Dewey, A. Ferrière, O. Decroly, M. Montessori, C. Freinet, O R. Cousinet.

La voluntat d'aquest moviment fou doncs, anar introduint en l'educació els principis i criteris ètics que suposava la democràcia política. Un veritable intent de democratització escolar que dona peu a les experiències de petites repúbliques d'infants, tant en el marc de l'educació escolar com de l'educació en el lleure.

El màxim precursor d'aquests corrents fou sens dubte Rousseau (1712-1750). Es pot dir que és amb Rousseau que l'educació realitza un gir de 180°, sobretot a partir de la seva nova conceptualització de la infància. Rousseau aporta una nova visió de la infància com etapa evolutiva pròpiament dita i diferenciada de l'adult. La infantesa deixa de ser un mer trànsit cap a l'adulthood per esdevenir una etapa amb les seves pròpies característiques i potencialitats que caldrà respectar i estimular. Així l'educació deixa de veure a l'infant com un ésser passiu, com una taula rasa o un mer receptacle al que cal anar omplint de coneixement. L'infant es converteix amb un ésser amb dignitat, ple de potencialitats i de capacitats d'intervenció en el mon.

Les aportacions de Rousseau permeten així redefinir la relació educativa de mestre-alumne, dotant a aquest d'un veritable protagonisme en el seu propi procés d'aprenentatge. D'aquesta manera el mestre es converteix en un guia que anirà obrint els camins, mostrant les possibilitats als infants i creant les condicions necessàries per tal que aquells puguin experimentar, observar i descobrir per ells mateixos els diferents continguts a aprendre.

El mestre deixa de ser una persona omnipotent, distant, freda i transmissora de coneixement i passa a esdevenir un referent important en la vida de l'infant, establint amb aquest relacions afectives intenses. "Añadamos el amor, sin el cual nada triunfa; el factor afectivo realiza milagros allí donde el talento, la inteligencia y la ciencia del mundo, carentes de él, fracasarían".⁵

Tot i que amb el moviment de l'Escola Nova el camp de participació dels infants s'eleva enormement i l'autoritat de l'adult queda també força reduïda, estem encara lluny de l'establiment de relacions totalment igualitàries entre infants i adults i de l'anul·lació total de l'autoritat. A tal efecte caldrà esperar a l'aparició dels corrents més revolucionaris i radicals de tendències pedagògiques molt diverses, com és el cas de la pedagogia anarquista, la psicoanalítica, la no-directiva, la marxista o les diverses propostes de la pedagogia institucional. Malgrat la diversitat d'aquests plantejaments, tots conflueixen en la voluntat de radicalitzar la participació dels alumnes en les institucions educatives. En la majoria d'aquestes propostes es concedeixen unes dosis de llibertat molt elevades als infants i un intent de diluir l'autoritat dels adults.

En algunes propostes força peculiars, aquest grau elevat de participació dels infants es combina també amb una considerable pressió de

⁵FERRIERE, A.: *La escuela activa*. Barcelona. Herder, 1982, P. 21

la col·lectivitat i dels educadors, com és el cas de la pedagogia marxista de Makarenko.

En la majoria d'aquestes postures més radicals, la defensa de la llibertat i la participació s'uní a una crítica de les estructures polítiques i socials a fi d'assegurar la veritable emancipació de tots els col·lectius de la societat, qüestionant-se així les formes de democràcia imperants.

Aquestes experiències autogestionàries, malgrat han deixat un rastre important en el món educatiu, no van acabar de quallar .

La caiguda dels ideals polítics, l'excessiva confiança en les possibilitats de diluir l'autoritat dels adults, les actuals tendències neoconservadores i moltes d'altres circumstàncies socioplítiques, propiciaren la crisi de l'autogovern infantil i semblava que no s'acabava de trobar una sortida entre el *laissez-faire* i l'autoritarisme tradicional. Aquesta mateixa problemàtica, però, es la que està donant lloc a noves reflexions crítiques que pretenen relativitzar la llibertat i la participació dels infants i revisar alhora els ideals i els principis de la vida democràtica, tal seria el cas de les pedagogies crítiques que venen de la mà de P. Freire, com a autor més significatiu.

En el quadre 1.1⁶, queden recollides les diverses postures que hem comentat fins ara amb alguns dels seus autors més representatius.

Després d'haver fet aquest plantejament més general, voldríem ara fer un estudi més analític al voltant d'alguns principis comuns que ens permetrien ubicar-les sota el mateix paraigües de pedagogies participatives.

Així doncs pensem que aquest conjunt ben divers de propostes i

⁶ Aquest quadre l'hem elaborat a partir de l'anàlisi que Josep M^a Puig fa de les pedagogies democràtiques en el següent article "La escuela, comunidad participativa" en Cuadernos de Pedagogia n^o 253, Desembre 1996, p.28-32

tendències, malgrat la seva varietat de punts de mira i de plantejaments, conflueixen en l'assumpció d'alguns principis fonamentals com és el cas de la llibertat, l'acció, la socialització del subjecte i la preocupació per la formació moral⁷.

Pedagogies participatives

| Intents de democratització escolar | La democràcia en entredit: postures radicals | Nova revisió dels plantejaments democràtics |
|--------------------------------------|--|---|
| - Escola Nova: J. Dewey, A. Ferrière | -Postures antiautoritàries: -Pedagogia psicoanalítica, (A.S. Neill) -Pedagogia no-directiva (C. Rogers) -Pedagogia Institucional (Lobrot, Lapassade, Vásquez, Oury). -Pedagogia anarquista (Ferrer i Guardia) -Postures socialitzadores: -Pedagogia marxista (Makarenko) | -Pedagogies crítiques: P. Freire. |

Quadre 1.1.

Així veurem com en totes elles, malgrat els seus diferents enfocaments, es parteix de considerar a l'educand com un **membre actiu**, en major o menor grau. Es a dir, i distanciant-se de la pedagogia tradicional que considera l'infant com un mer receptacle passiu a qui cal anar omplint de continguts i valors, l'infant actua, es a dir, intervé, participa, crea, construeix o reconstrueix el seu propi coneixement i també la societat ja sigui individualment, amb l'ajuda dels altres o de l'entorn.

⁷ Alguns d'aquests principis ja són apuntats per Lorenzo Luzuriaga en la seva obra *La educación nueva*, Buenos Aires, Losada, 1964, p. 27 i ss.

D'altra banda les diferents pedagogies participatives fan de **la llibertat i de l'autonomia** un dels valors fonamentals dels seus plantejaments. Amb diversitats de matisos que poden anar des del lliure albir de Rousseau a la disciplina conscient de Makarenko, tots estableixen aquest principi com un dels objectius claus de l'educació i de la construcció de societats més justes, participatives i democràtiques.

La preocupació per a l'educació de l'autonomia està estretament lligada a la **formació moral** de l'individu. La participació des d'aquesta perspectiva esdevindrà un valor i alhora una metodologia a treballar des del procés de formació moral dels subjectes.

Finalment les pedagogies participatives entendran que un dels objectius fonamentals de l'educació serà la socialització i per tant la participació activa i compromesa amb la seva societat.

Hem procurat doncs, fer un esforç per intentar establir, tal i com hem apuntat anteriorment, alguns principis comuns a totes elles que ens permetria ubicar-les sota el mateix paraigües de les **pedagogies participatives** i que tot seguit passarem a exposar.

1.1. El principi d'autonomia i llibertat

La defensa de la llibertat per a un mateix i per als altres s'ha manifestat sovint en l'oposició i crítica a l'autoritat. Aquest rebuig contra qualsevol tipus d'imposició externa al subjecte es el que ha caracteritzat més específicament al moviment antiautoritari. Sota aquest podem trobar teories diverses com l'educació anarquista, la no directiva, o la pedagogia institucional.

Rousseau és però, el primer referent llibertari de la contemporaneïtat. El principi de llibertat casi il·limitada, preconitzat i defensat per Rousseau parteix de la seva concepció sobre la bondat innata de l'infant. La llibertat es converteix en el principi més important de la teoria Roussoniana i del que en deriven tots els altres. Tal i com afirma Rousseau, "l'home veritablement lliure vol més que allò que pot i fa el que li plau. Aquesta és la meua màxima fonamental. Només es tracta d'aplicar-la a la infantesa"⁸.

Així doncs cal que l'infant es pugui desenvolupar espontàniament i amb total llibertat, deixant-lo actuar al lliure albir i ensenyant només allò que respongui a les seves necessitats i curiositats. D'aquesta manera i lluny de les influències corruptes de la societat adulta es podrà manifestar l'esplendor de la bondat de la naturalesa humana.

El mestre s'haurà de limitar així a respectar i cultivar els interessos espontanis dels infants: "partir de sus actividades manuales i constructivas, de sus procesos mentales, de sus afectos, inclinaciones y gustos dominante; tomar como base sus manifestaciones morales o sociales, tal como se presentan en la vida libre y común de todos los días, según las circunstancias, los sucesos previstos o inesperados que sobrevengan"⁹.

L'expressió més radical de la postura roussoniana la trobem en l'escola de Summerhill dissenyada per Neill (1883-1973). Convençut de la bondat innata de l'infant considerava que l'única manera de regenerar la societat era justament creant una contrasocietat formada per infants que visquessin en condicions d'absoluta llibertat i amor. Neill comparteix així, i posa en pràctica, amb Rousseau la idea de separar a l'infant de la societat adulta evitant així que aquesta bondat innata pugui corrompre's.

Per Neill, influenciat per les teories psicoanalítiques de Freud, la llibertat consistirà justament en la no intervenció de l'educador, "la llibertat

⁸ ROUSSEAU, J.-J. *Emili o de l'educació*. Barcelona. Eumo editorial, 1989, p. 71

⁹ *La escuela activa.*, op. cit., p. 61

consisteix en fer el que es vulgui mentre no s'envaeixi la llibertat dels altres"¹⁰. La plena llibertat del subjecte es manifesta doncs eliminant qualsevol tipus d'autoritat o repressió a les que el subjecte s'hagi vist sotmès ja des de la pròpia família.

Des del punt de vista d'aquest autor, una de les condicions necessàries per tal que es pugui produir aquest desplegament de la llibertat humana és que l'infant visqui en un clima de veritable estimació i amor. "La felicidad y el bienestar de los niños dependen del amor y la aprobación que les demos. Debemos estar del lado del niño. Estar del lado del niño es darle amor, no amor posesivo, no amor sentimental, sino conducirse con él de tal manera que sienta que se le ama y se le aprueba"¹¹.

Plantejaments més moderats els trobem en el moviment de l'escola activa que també es plantejarà, com a principal objectiu, aconseguir que l'infant pugui dirigir per ell mateix la seva pròpia vida, és a dir, facilitar l'aprenentatge de la llibertat i l'autonomia.

Educar-se consistirà, des d'aquest moviment, en aquesta conquesta de l'autonomia i de la llibertat, aquesta capacitat de dominar la pròpia vida tot respectant la dels altres.

Aquesta autonomia individual és la que els permetrà justament adquirir un sentiment de responsabilitat social més ampli. "La moral verdadera representa una conquista de sí mismo (...). Un crecimiento que se manifiesta de dentro a fuera. Y esto es cierto, no solo para aquello que pasa en el fondo del alma individual, sino también para la organización de la comunidad escolar (...). Dueños de sus impulsos, los alumnos lo serán al mismo tiempo de su pequeña república. Electores y elegidos tendrán conciencia de su papel"¹².

¹⁰ NEILL, A.S.: *Summerhill*. Madrid, FCE., p 105

¹¹ Idem, p107.

¹² *La escuela activa.*, op.cit., p114

La llibertat, viscuda en col·lectivitat, implicarà doncs una certa capacitat d'autorregulació i d'autodomini. Però mentre per Neill l'autorregulació és quelcom que no es pot ensenyar sinó que es manifesta naturalment en condicions d'absoluta llibertat, en els plantejaments de l'Escola Activa, molt influenciada per la psicologia genètica de Wallon i Piaget, es considerarà que serà una capacitat que caldrà aprendre i adquirir

Des d'aquests plantejaments, el procés d'adquisició de l'autonomia de l'infant no ha de ser un procés en el que s'exclouï als adults, ans al contrari. La llibertat no implica així deixar al lliure albir l'acció de l'infant sinó acompanyar i guiar a l'infant per a que pugui interioritzar, interpretar i assimilar constructivament els continguts que rep de l'exterior. Des d'aquesta perspectiva l'autonomia es construeix i es conquesta, no es una manifestació innata, a partir de l'ajuda de l'adult que serà l'encarregat de crear les condicions necessàries que facilitin el seu desenvolupament.

El principi de llibertat en Ferrer i Guardia (1859-1909) pren una nova dimensió revolucionària en tant que l'emancipació del subjecte ha de contribuir a lluitar contra les estructures socials opressores, principalment l'església i l'estat. En aquest sentit la consciència crítica i autònoma del subjecte s'ha de comprometre en la lluita per a la transformació social. Per tal d'aconseguir aquesta liberalització de les estructures opressores, "l'ensenyança racional i científica ha de persuadir als futurs homes i dones que no han d'esperar res de cap ésser privilegiat i que poden esperar tot el racional de sí mateixos i de la solidaritat lliurement organitzada i acceptada"¹³.

La llibertat implicarà doncs, lluitar contra qualsevol tipus de superstició, dogma o creença irracional confiant únicament en la racionalitat científica per a establir veritats. Es tracta però d'una llibertat solidària que es

¹³ F.FERRER: *La Escuela Moderna*. Barcelona, Tusquets, 1976, p. 148-149

dirigeix cap a l'emancipació social, per això l'Escola Moderna "adopta el racionalisme humanitari que consisteix en inculcar a la infància l'afany de conèixer l'origen de totes les injustícies socials per tal que, amb el seu reconeixement, pugui després combatre-les i oposar-se a elles"¹⁴

Per tal de construir aquesta nova societat, l'escola moderna n'haurà de ser una reproducció fidel. Es per això que a la classe no hi haurà diferenciació entre mestres-alumnes, s'afavorirà la participació directa i assembleària, i la implantació de processos autogestionaris. D'altra banda l'activitat pedagògica, la comuna i el treball en equip mitjançant la realització mancomunada de projectes escolars estretament lligats a les necessitats socials seran també trets distintius de l'escola anarquista.

La pedagogia soviètica de Makarenko, malgrat mantingui un to revolucionari està molt lluny d'acceptar l'anul·lació de qualsevol tipus d'autoritat, ans al contrari. L'Estat, com a màxima autoritat social, ha de contribuir a formar homes nous capaços de lluitar per les causes del comunisme.

Les concepcions antropològiques de les que parteix Makarenko són també molt diferents. D'entrada Makarenko està totalment en contra de l'idealisme Roussonià sobre la naturalesa humana. Considera que una educació centrada en l'individu, en els seus interessos i espontaneïtat està en contra i es tremendament perillosa per aconseguir l'ideal de justícia social que persegueix el comunisme. "Afirme que era imposible fundamentar toda la educación en el interés, que la educación del sentimiento del deber se hallaba frecuentemente en contradicción con el interés del niño, en particular tal como lo entendía él mismo"¹⁵

Per a Makarenko no s'ha de posar l'accent en les necessitats de

¹⁴ Idem, p. 228-229

¹⁵ MAKARENKO, A.S.: *Poema pedagógico*. Barcelona, Planeta, 1967, p.125. Citat a PALACIOS, J.: *La cuestión escolar*. Barcelona, Laia, 1979.

l'infant sinó en les necessitats de la col·lectivitat. I per a que la col·lectivitat pugui mantenir-se com a tal és imprescindible que cadascú sacrifiqui part dels seus interessos i es lliuri amb esforç i sentiment de responsabilitat a la consecució del bé comú. Només l'oferiment disciplinat al servei de la comunitat ens pot portar la felicitat, així ho expressa Makarenko en el seu Poema Pedagògic quan un dels colons es negava a participar en una tasca comuna: "Te presentaste aquí y nos alegramos de tu llegada. Eres un miembro más de nuestra familia. Ya no puedes pensar sólo en ti mismo, sino en todos nosotros, en la colonia entera. El hombre no puede vivir sólo. Tienes que amar la colectividad, conocerla, comprometerte don sus intereses y saber apreciarlos. Sin ello no lograrás ser un hombre de verdad".¹⁶

L'autodisciplina i l'autorregulació preconitzades per la nova educació seran aquí substituïdes per una disciplina conscient i una organització ben estructurada per part dels educadors. El sentiment del deure i de responsabilitat, l'esperit de col·laboració i solidaritat i una forta personalitat disciplinada seran els elements imprescindibles per aconseguir ciutadans compromesos en la construcció del comunisme.

La disciplina propugnada per Makarenko no és, però, una disciplina cega, arbitrària sinó que respon a una voluntat col·lectiva de mantenir l'ordre i la convivència harmònica. S'aproxima molt així a la idea durkheniana de l'autonomia de la voluntat. La disciplina sorgeix doncs quan el subjecte es capaç d'entendre la necessitat d'acatar les normes i les decisions preses col·lectivament per aconseguir la seva pròpia felicitat i la del col·lectiu en la que està immers.

¹⁶ MAKARENKO.A.S.: *Banderas en las torres*. Barcelona, Planeta, 1977, p. 109

1.2. El principi d'activitat

El principi d'acció és ja introduït per Rousseau amb la introducció sobre l'educació negativa i sobre l'aprenentatge a través de l'experiència. L'infant és per naturalesa, un ésser actiu que aprèn des del moment del naixement a partir de la seva interrelació amb les coses i el medi que l'envolta.

“L'educació de l'infant es fa sobretot per l'observació i per l'experimentació. No s'ha de partir de les paraules del mestre, que al cap i a la fi poden desorientar l'infant, poden aviciar-lo. Se li ha de desvetllar l'interès, la curiositat, se li han de plantejar interrogants que el forcin a pensar per ell mateix, a discórrer; no hi ha llibres per a aquesta educació; el millor llibre és el món que envolta l'infant i els fets de cada dia”¹⁷.

L'infant és doncs un ésser actiu que intervé en l'entorn descobrint, inventant i construint el coneixement. El paper del mestre s'ha de reduir a complir una de les màximes de Rousseau, “no ensenyar res als infants que no ho puguin descobrir per ells mateixos”. El mestre s'ha de convertir únicament en un facilitador d'aquest aprenentatge, creant les condicions adequades per tal que l'infant pugui manifestar amb total llibertat totes les seves potencialitats i pugui anar descobrint i experimentant a partir de la seva acció.

Així doncs, el principi d'activitat es fonamenta en aquest impuls immanent que hi ha en l'ésser humà, un impuls que té però una direcció, una orientació, una meta, que s'encamina naturalment cap un ideal de bondat, tant des del punt de vista intel·lectual com des del punt de vista moral. L'impuls vital és doncs una font de progrés i de desenvolupament del subjecte.

¹⁷ *Emili o de l'educació*, op.cit., p. XXXVIII

La contribució de la psicologia genètica i evolutiva serà cabdal en l'Escola Activa, ja que permetrà descriure aquest procés de desenvolupament i establir els elements necessaris per a que es pugui produir amb tota la seva plenitud.

En la teoria piagetiana el paper de l'acció és fonamental. Conèixer un objecte és actuar, intervenir en ell per a transformar-lo. Les operacions lògiques les anem construint a partir de l'experimentació, de l'acció dels subjectes sobre les coses.

Tal i com apunta Palacios "una verdad no es asimilada realmente en tanto que verdad mas que cuando ha sido construida o redescubierta por medio de una actividad suficiente"¹⁸.

El principi d'acció aplicat així a l'aprenentatge es fonamenta en la reinvençió i reconstrucció de la informació que es rep de l'exterior. Això implica un tipus de relacions educatives fonamentades en un intercanvi constant d'informació entre educands-educadors, en la que ambdós esdevenen actius i participatius en la construcció del coneixement.

Freire, des de la seva perspectiva anomena a aquest tipus d'educació "problematitzadora", enfront la pedagogia bancària en la que únicament es diposita coneixement.

En una primera fase es tracta d'un principi d'activitat individual, centrat en la lliure acció de cada infant seguint els seus propis interessos. "El fin esencial de la educación es propiciar la actividad "centrada" en el niño, la que parte de la voluntad y de la inteligencia personales para desembocar en un enriquecimiento intelectual, moral y espiritual del sujeto. No debemos presionar sobre el alumno, sino estimularle para que actúe"¹⁹

¹⁸ *La Cuestión escolar*, op.cit, p. 79

¹⁹ *La escuela activa*, op.cit., p 6

Aquesta acció que preconitza l'escola activa i que va suposar una revalorització de l'activitat manual, no descuida però el treball intel·lectual, ans al contrari s'ha de nodrir d'aquest. No hi ha que oblidar que "la forma más elevada de actividad es el trabajo del pensamiento. La razón no debe consentir en sujetarse a la voluntad más que con una condición: que ésta se coloque al servicio del espíritu."²⁰.

Es tracta doncs d'una acció-reflexió constant el que ens permet anar-nos construint. "No ens podem limitar a reflexionar: hem de viure. Si la vida sense reflexió és poca cosa, la reflexió sense la vida no es res"²¹. Si en el plantejament de l'escola activa aquesta dicotomia sembla decantar-se lleugerament cap a l'acció, en la pedagogia Freiriana es presentarà des de la seva visió més dialèctica: "No puede haber palabra verdadera que no sea un conjunto solidario de dos dimensiones incondicionables, reflexión y acción"²². Es a dir, la paraula escindida de l'acció és només verbalisme, xerrameca, i separada de la reflexió impossibilita el diàleg i genera l'activisme cec, l'acció per a l'acció.

En qualsevol cas consciència, reflexió i acció seran elements imprescindibles per a parlar de participació.

D'altra banda el plantejament psicoterapèutic de C. Rogers introdueix un element força important per tal que aquest procés d'autoaprenentatge es pugui facilitar: la creació d'un clima afectiu i interrelacional basat en l'empatia i la confiança absoluta en les pròpies capacitats del subjecte, es a dir, la qualitat de les relacions interpersonals. Aquesta confiança serà la base per poder fomentar l'aprenentatge participatiu en el que "l'alumne escull la seva direcció, ajuda a descobrir els seus recursos d'aprenentatge, formula els seus propis problemes, decideix el seu curs d'acció i viu les

²⁰ Idem, p. 11

²¹ Idem, p. 10

²² FREIRE, P: *La educación como práctica de la libertad..* Madrid, Siglo XXI, 1984, p.16

conseqüències de cadascuna de les seves eleccions”²³

“Si tinc la confiança en la capacitat de l’individu per a desenvolupar les seves pròpies potencialitats, puc donar-li l’oportunitat d’escollir el seu camí i la seva pròpia direcció en l’aprenentatge”²⁴

Per a Rogers l’establiment d’una comunicació franca i sincera serà imprescindible per a poder parlar de processos participatius, si no hi ha obertura, flexibilitat i comunicació empàtica no serà possible involucrar als individus en el seu procés d’aprenentatge ni en la participació conjunta d’activitats.

El principi d’acció pren una dimensió social amb C. Freinet a l’entendre que l’activitat de l’infant s’ha de concentrar en el treball productiu, es a dir, en una activitat que tingui algun tipus d’utilitat social. Participar des d’aquesta perspectiva implicarà treballar cooperativament en una tasca amb sentit social.

Makarenko compartirà també plenament aquesta visió dirigint però aquesta acció de treball cooperatiu a la construcció del comunisme. Es a dir, el seu màxim objectiu era educar a subjectes conscients, actius i compromesos amb els valors comunistes i capaços de contribuir a la realització creadora del treball professional.

El principi de llibertat i d’acció aplicat als grups i a les institucions donarà lloc a les anomenades experiències d’autogestió que tot just presentarem.

²³ ROGERS, C.R. (1982): *Libertat y creatividad en la educación*. Barcelona, Paidós, 1982, p. 130

²⁴ Idem, p. 98

1.3. Llibertat i acció en els grups: l'autogestió

El moviment educatiu que més ha promogut l'autogestió ha estat la pedagogia institucional. S'originà al 1963 a França, expandint-se a partir del 1968, i sorgeix com a confluència del marxisme llibertari amb la psicologia rogeriana fonamentada en l'autodesenvolupament dels individus.

Malgrat tot i tenint en compte la diversitat d'experiències que s'elaboren pensem que no totes es poden ubicar en el mateix bloc. En aquest sentit podríem parlar bàsicament de tres tipus d'experiències autogestionàries i que tot seguit mirarem de descriure: l'autogestió llibertària, la cooperativa i l'autoritària.

1.3.1. L'autogestió llibertària

Sota aquest nom inclourem aquelles experiències educatives més radicals que intenten dipositar la totalitat del poder al grup d'infants. Ens estem referint al plantejament llibertari de Neill i a la Pedagogia institucional de Lobrot i Lapassade.

La comunitat de Summerhill, posada en marxa per Neill, representa un clar exemple de participació igualitària entre infants i adults. A Summerhill totes les qüestions relacionades amb la vida del grup, incloent els càstigs, es decidien per votació en les assemblees generals en les que educadors i educands intervenien amb igual pes, drets i vots. Per a Neill però la llibertat no és una conquesta o una construcció que requereix de la guia de l'adult sinó una simple manifestació innata que cal deixar aflorar. En aquest sentit el paper de l'educador consistirà en assistir únicament a aquest desplegament i assegurar que es pugui manifestar en la seva plenitud. Les relacions educatives s'estableixen així en un pla de plena igualtat.

Malgrat tot hi ha un element molt significatiu i és que, tal i com apunta J. Palacios, segons Neill per tal que l'autogovern pugui funcionar cal que hi hagi una minoria d'infants més grans que tinguin sentit social. "El buen gobierno autónomo sólo es posible en una escuela cuando hay un grupo de alumnos antiguos a quienes les gusta la vida tranquila y luchan contra la indiferencia o la oposición de la edad del ganster. Esos viejos alumnos son vencidos con frecuencia en las votaciones, pero son ellos quiénes realmente creen en el gobierno autónomo y lo quieren. Los niños, de hasta, digamos, doce años, por otra parte, no practicarán un buen gobierno autónomo porque no han llegado aún a la edad social".²⁵

Sota aquesta aparent defensa de les llibertats individuals s'insinua però la necessitat de l'adquisició d'una perspectiva social per tal de poder realment regular la vida col·lectiva. L'equilibri entre individu-societat sorgeix així amb tota la seva perplexitat tal i com ho expressa Neill: "En Summerhill hay un problema perenne que no puede resolverse nunca. Podría llamarse el problema del individuo contra la comunidad"²⁶. Neill reconeix, malgrat tot, que és el benestar de la col·lectivitat el que caldrà salvaguardar en darrer terme: "No podemos sacrificar toda la comunidad a un individuo"²⁷

Tal i com hem apuntat anteriorment, la participació dels nois/es en la comunitat es canalitzava a través l'assemblea general que es realitzava un cop per setmana. L'assemblea era l'òrgan de màxima representativitat i autogestió ja que era el marc on es prenen totes les decisions que afectaven a la vida social de la comunitat, funcionament general, horaris, programes, calendari, normes, càstigs....

Els càrrecs de president i secretari de l'assemblea es renovaven constantment ja que no es mantenien mai més enllà d'algunes setmanes, assegurant així la possibilitat que tothom els pogués exercir.

²⁵ Summerhill, op. cit., p. 59

²⁶ Idem, p. 60

²⁷ Idem, p. 60

Malgrat tot i segons el propi Neill, l'èxit de les assemblees depenia del seu president, de la seva debilitat o energia, de la seva capacitat de regular la intervenció de tots els membres.

Un altre dels exemples d'autogestió llibertaria ens ve de la ma dels plantejaments sobre la no-directivitat de C. Rogers i que Lobrot i Lapassade intentaren aplicar a la vida dels grups.

En la pedagogia institucional d'aquests autors, el principi d'autonomia no és únicament un punt d'arribada sinó un punt de partida.

L'autogestió no es presenta com un aprenentatge, es una condició i un estat del que cal partir i que cal anar estenent. No es quelcom que s'ofereix de manera gradual, sinó que s'ofereix d'entrada al grup, des del seu inici i en la seva totalitat.

El més significatiu del plantejament institucional és el fet de dipositar tot el poder i l'autoritat en mans del grup d'infants. L'autoritat de l'educador queda així pràcticament anul·lada deixant en mans del grup totes les decisions referides a la seva vida col·lectiva, la seva organització i administració. Això implicarà que fins i tot l'educador o el responsable del grup haurà de renunciar a la paraula: "el silenci sistemàtic i prolongat es la concretització de la "no directivitat"; es la no directivitat en acte"²⁸. Malgrat tot, l'educador no queda exclòs de l'acció educativa però la seva intervenció haurà de respondre sempre a una petició col·lectiva, a un interès de tots els educands de rebre l'assessorament o l'orientació de l'educador, si això no es dona així, aquest ha d'abstenir-se de manifestar la seva paraula. "El grup demana al professor que doni tal explicació, que faci tal exposició, que torni a tal discussió, que aconselli la seva organització, etc. Si no es presenta aquesta demanda, que ha de ser col·lectiva, el professor no intervé i es

²⁸ LOBROT, M.: *Pedagogia institucional*. Buenos Aires, Humanitas, 1966, p. 289

manté en silenci”²⁹

Segons Lobrot en un grup d'autogestió es donen tres tipus de realitats:

- Un camp de motivacions i interessos
- Un camp de decisió
- Un camp d'activitats i d'organització del treball.

Des de la perspectiva de l'autogestió no-directiva tots aquestes aspectes queden per definir i serà la pròpia realitat dinàmica de cada grup la que els anirà definint. Cada grup haurà d'anar instituint el seu propi funcionament.

Un altre element significatiu d'aquest plantejament serà la importància que es dona a l'elaboració de les relacions interpersonals i a l'establiment d'unes autèntiques comunicacions horitzontals. Podríem dir doncs que l'acció es centra en l'anàlisi de les relacions interpersonals viscudes pels components del grup.

1.3.2 L'autogestió cooperativa

Un dels màxims exponents de l'autogestió cooperativa serà C. Freinet (1896-1966). Freinet organitza la comunitat escolar com una comunitat de treball a partir de la realització de projectes o empreses comunes com el cas de la impremta escolar.

El treball productiu requereix d'una organització col·lectiva en la que s'han de coordinar esforços, distribuir i exercitar diverses responsabilitats, prendre decisions de manera cooperativa, etc... eixamplant-se així les

²⁹ Idem, p. 42

possibilitats de participació dels infants en diferents aspectes i nivells de la vida d'escola.

Per Freinet la millor manera de preparar als infants per a la vida en societat serà posar en acció la llibertat, la cooperació i la democràcia. Les assemblees de la cooperativa, el treball amb la impremta, els plans de treball..., facilitaran la posada en pràctica d'aquests tres principis.

L'autogestió cooperativa iniciada per Freinet i seguida pel plantejament de la pedagogia institucional de Vázquez i Oury trobà també els seus simpatitzants en el nostre estat de la ma de J. Franch, que intentà també aplicar el model a l'àmbit escolar i del lleure.

L'autogestió cooperativa utilitza com a dinàmiques bàsics tres elements:

-Les activitats: L'autogestió s'estructura al voltant d'un tipus d'activitats i projectes que requereixen la col·laboració i coordinació de tasques diverses realitzades col·lectivament, tal és el cas de la impremta, la correspondència o el càlcul viu com a més significatives. L'educador intervé estructurant les tasques a fer, determinant els materials i establint els grups necessaris per a la seva realització.

-Els grups: La realització dels projectes de treball requereix organitzar la vida col·lectiva en grups reduïts que puguin assumir diverses responsabilitats. En funció també de les activitats aquests grups poden establir-se per tal de cobrir diferents objectius, tal és el cas dels equips de taller, que es configuren per assumir les diverses tasques de la impremta; els equips transitoris de treball que s'estableixen en funció dels interessos dels infants per a tirar endavant determinats projectes; o els equips administratius o grups naturals que permeten assegurar l'establiment de relacions interpersonals intenses lliurement escollides.

-L'assemblea o "Consell cooperatiu": Es l'eix que vertebra i regula tota la vida col·lectiva, l'organització i plans de treball, les activitats, els conflictes, les relacions....., convertint-se així en un instrument d'anàlisi i de presa de decisions col·lectives.

El Consell cooperatiu està presidit per un dels infants que es escollit a l'inici de la sessió i que gaudirà del poder executiu. El poder judicial i legislatiu pertany al conjunt del grup. El Consell compta també amb la presència d'un secretari que prendrà nota del desenvolupament de la sessió. El mestre procurarà ser no directiu però, essent ell el màxim responsable del grup, se li reservarà el dret a vedar la sessió.

Totes les decisions preses en el consell són susceptibles de ser revisades i modificades en consells successius si els infants així ho consideren necessari.

El consell permetia, tal i com apuntava Freinet, donar la paraula a l'infant i per tant esdevenia un marc per a l'aprenentatge de les habilitats dialògiques, un aprenentatge que requeria el seu temps i procés passant prèviament per una fase de silenci o d'adaptació, una fase d'avalot o de llenguatge incontrolat per arribar finalment a un diàleg autorregulat pels propis infants a partir d'una certa estructuració oferida pel mestre en les que s'establí l'ordre i el procés de desenvolupament del Consell.

No s'ha d'entendre però aquesta estructuració com un intent de dirigisme per part de l'adult sinó com un oferiment de mitjans per tal d'ajudar als infants a autorregular-se. "Abandonado a si mismo, el grupo de los niños amenaza con evolucionar hacia un anarquía irreversible cuyas consecuencias son imprevisibles ¿Es acaso "directivo" proporcionar a los niños los medios de ser libres?"³⁰

³⁰ VASQUEZ, A. i OURY, F.: *Hacia una pedagogia del siglo XX*. Madrid, S.XXI, 1979, p. 83

Així doncs, la no-directivitat inicial anirà donant pas a una intervenció controlada de l'educador que ajudi al grup a autogovernar-se a partir de l'oferiment de mitjans, pautes i estratègies oferides i facilitades per l'educador.

En el plantejament de l'autogestió cooperativa els diferents dinàmiques queden doncs mínimament estructurats per part de l'educador tot i que els infants gaudeixen d'uns amplis marges d'intervenció.

En la pedagogia autoritària aquest fet, tal i com veurem, quedarà força modificat.

1.3.3 L'autogestió autoritària

Makarenko, un dels màxims exponents de la pedagogia soviètica, ens presenta també un model molt diferent d'autogestió, que malgrat ens sembli una contradicció el podríem caracteritzar d'autoritari.

El principal mitjà que utilitzarà Makarenko per aconseguir els objectius de la pedagogia comunista serà justament la col·lectivitat, concretament l'organització d'aquesta col·lectivitat. Només l'experiència de vida col·lectiva és la que pot respondre als interessos del comunisme. L'element més important del seu plantejament educatiu és l'organització. Una organització en la que tot estava estrictament estructurat, planificat i regulat fins a l'últim detall i on l'educador, que es converteix en un director, esdevindrà la màxima autoritat. Des d'aquesta perspectiva la capacitat d'autogestió dels propis membres de la comuna estava estrictament emmarcada dins d'uns paràmetres determinats pel director.

Però l'educador no actuava únicament com a organitzador i dictaminador de les normes sinó sobretot com a model, com amic i com a

col·laborador incondicional en qualsevol de les tasques de la comuna: “El ejemplo,-dice Makarenko- es el mejor método educativo. No se piense que se educa al niño solamente cuando se conversa con él, se le enseña o se le ordena”³¹.

Es tracta doncs d'una autoritat compromesa amb els seus educands que no fa abús del seu poder en cap moment, sinó que ofereix credibilitat a partir de la honestetat, coherència i estimació profunda vers els seus colons.

El sistema d'organització de la vida col·lectiva s'assemblava molt al model proposat per B. Powell en el seu mètode de l'escoltisme.

La colònia estava composta per destacaments o cèl·lula base de la colònia, composts per grups de 7-15 nois/es i dirigits per un comandant, un dels nois a qui devien obediència, que es mantenia en el càrrec temporalment procurant-se que tots els nois/es poguessin passar per aquesta experiència. Els diferents comandants, juntament amb Makarenko com a director, composaven el “consell de comandants” que era l'òrgan encarregat d'analitzar i regular el múltiples problemes que sorgien en la vida de la colònia i d'escollir als comandants dels destacaments. Si la colònia era reduïda l'assemblea general era la que s'encarregava d'analitzar els aspectes de la colònia i d'imposar els càstigs.

A banda existien càrrecs molt diversos que s'establien en funció de diverses tasques relacionades amb el treball o la vida de la colònia, com era el cas dels educadors, que exercien les funcions docents, l'administrador de cada destacament o el guàrdia del dia.


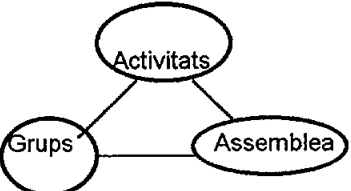
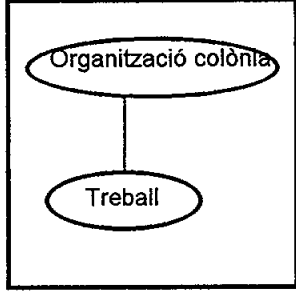
L'altre mitjà important que utilitzarà Makarenko per aconseguir els objectius de l'educació comunista serà el treball productiu. El treball en

³¹ MAKARENKO,A.: *Conferencias sobre educación infantil*. Buenos Aires, Ciencias del hombre, 1976, p.27

comú, en tasques concretes que tenen un sentit i un significat social, ajuda a desenvolupar les virtuts col·lectives, la participació i la sociabilitat. La col·laboració en el treball requereix alhora esforç, sacrifici, renúncia als propis interessos, disciplina... elements tots indispensables per a la convivència en la col·lectivitat. Alhora el treball és una manera útil de contribuir i de participar en la construcció i en la millora de la societat i de facilitar la socialització del subjecte.

En el següent quadre volem resumir els elements més significatius d'aquestes tendències.

Models d'autogestió

| AUTOGESTIÓ LLIBERTARIA | AUTOGESTIÓ COOPERATIVA | AUTOGESTIÓ AUTORITÀRIA |
|---|--|---|
| <p>-L'educador com a consultor: Intervé únicament com assessor extern quan se li demana.</p> <p>-Es posa l'accent en l'anàlisi de les relacions interpersonals viscudes pel grup.</p> <p>-La presa de decisions es assembleària. La presència de l'educador no sempre es necessària.</p> <p>-Els grups, les tasques i les activitats queden per definir. Es van definint en funció de l'evolució de cada grup</p> | <p>-L'educador com a col·laborador: L'educador intervé col·laborant en l'organització i estructurant mínimament els camps d'intervenció.</p> <p>-Es posa l'accent en l'activitat cooperativa desenvolupada pel grup.</p> <p>-La presa de decisions és assembleària i l'educador te veu i vot per igual.</p> <p>-Les activitats, els grups i la institució queden mínimament definides però amb possibilitats de redifinició.</p> | <p>-L'educador com a director: L'educador és la màxima autoritat que determina els objectius i el funcionament general de la vida del grup.</p> <p>-Es posa l'accent en l'organització i estructuració de la vida col·lectiva.</p> <p>-La presa de decisions de les qüestions més importants es representativa.</p> <p>-Tot queda estrictament instituït i regulat.</p> |
|  |  | <p>Ideari i objectius</p>  |

1.4. Principi de socialització i participació social

L'objectiu últim de tota educació és la socialització³². Fins i tot en els plantejaments més individualistes com el de Rousseau aquest objectiu serà fonamental: "No ens penséssim pas, però, que aquesta insistència en una educació natural, aïllada, al marge de la societat, és el fi de l'educació. Només és el camí per a una posterior inserció de l'Emili en la societat. La finalitat de l'educació no és pas fer persones que viuen al marge de la societat. L'Emili no està destinat a viure sempre solitàriament; és membre de la societat i ha de complir els deures de ciutadà"³³

Malgrat tot el procés de socialització del subjecte pot presentar-se de diverses maneres, de les que en destacaríem bàsicament tres: La socialització com a mera adaptació, la socialització com adaptació crítica i la socialització revolucionària.

Per socialització adaptativa merament, entenem el procés mitjançant el qual el subjecte assimila, adopta i incorpora de manera acrítica i heterònoma els valors i cànons de normalitat establerts en la seva societat. Des d'aquesta perspectiva el procés de socialització permet assegurar la reproducció del sistema social imperant i alhora la seva perpetuació. Es tracta doncs d'una socialització fixa que impossibilita el progrés i l'obertura a noves realitats. La participació del subjecte tant des del punt de vista individual com des del punt de vista social, es limita a obeir i complir les normes establertes.

En canvi per socialització com adaptació crítica entendrem el procés mitjançant el qual el subjecte és capaç d'assumir, d'analitzar i d'interpretar

³² Entendren aquí el terme de socialització com aquell procés d'adquisició de les aptituds, actituds, destreses, hàbits, idees i sentiments necessaris per a la bona integració del subjecte a la societat.

³³ GONZALEZ-AGÀPITO, J. I MARQUÈS, S: Pròleg de *Emili o de l'educació*. Barcelona, Eumo, 1989, p. XXXIX

crítica i autònomament els valors i cànons de normalitat establerts en la seva societat. Des d'aquesta perspectiva tal i com apunta J.M^a. Puig (1996), el procés d'adaptació és un procés obert, creatiu i evolutiu un procés que en paraules de Freire esdevé únicament "el camí per a la inserció, que implica decisió, elecció, intervenció en la realitat"³⁴.

La socialització crítica no rebutja d'entrada els valors i les normes socialment imperants, ans al contrari reconeix la seva vàlua però intenta anar més enllà procurant modificar-los o reelaborar-los vers un procés d'optimització social i personal. Tal era el cas del plantejament de l'Escola Activa i que bé expressa Ferriere en la següent cita: "vivir no es soportar, sino conquistar, y el querer vivir desemboca en la búsqueda de un sistema mejor"³⁵. El cert però és que els seus plantejaments en la dimensió social de l'educació foren moderats i es limitaren a reproduir els ideals de la classe burgesa sense incidir en una transformació real de les estructures socials. Aquest serà justament l'objectiu perseguit pels corrents que plantegen el tipus de socialització revolucionària que hem anomenat anteriorment.

Per socialització revolucionària, entendríem el procés mitjançant el qual el subjecte no únicament qüestiona els canons de normalitat sinó que intenta combatre'ls i modificar-los de sota-rel a partir de la seva acció bel·ligerant. Des d'aquesta perspectiva es considera que la única manera d'aconseguir l'evolució social és modificar les estructures que la fonamenten i per tant es rebutjaran d'entrada qualsevol tipus de valor o norma que vingui determinada per les mateixes. Tal seria el cas del plantejament anarquista de Ferrer i Guardia: "Lo diré claro: los oprimidos, los expoliados, los explotados han de ser rebeldes, porque han de recabar sus derechos hasta lograr su completa y perfecta participación en el patrimonio universal"³⁶.

Des d'aquesta perspectiva la participació adquireix una clara

³⁴ FREIRE, P.: *Pedagogía de la autonomía*. Madrid, S.XXI, 1997, p. 59

³⁵ *La escuela activa*, op.cit., p. 61

³⁶ *La escuela moderna*, op.cit., p. 98

dimensió de compromís polític i social. No pot ser neutre, ha de ser compromesa i bel·ligerant contra qualsevol tipus d'alienació i d'injustícia, ha de contribuir a la creació d'un món nou.

Participar socialment voldrà dir doncs, lluitar, combatre, criticar i amb el dramatisme que apunta B. Suchodolski "anar contra el món per salvar el món".

1.5. El principi de formació moral

Les diverses pedagogies participatives que hem assenyalat han compartit també, des de diversos punts de mira la seva preocupació per la formació moral dels subjectes. Tot i que aquest punt l'abordarem més àmpliament en el capítol precedent, indicarem aquí alguns dels aspectes generals més significatius.

Des dels plantejaments més radicals i llibertaris la formació moral del subjecte passarà justament per l'anul·lació i eliminació de qualsevol força repressiva o autoritària, de qualsevol plantejament de model de conducta a seguir. Confiant plenament en la bondat natural de l'infant, no serà necessari cap procés de formació moral sinó simplement assegurar-ne el seu aflorament i manifestació natural. La moral doncs, no es pot ensenyar, es quelcom que ja es posseeix de manera innata o bé es va adquirint naturalment en la mesura que s'eliminen els elements d'heteronomia que l'infant pot anar rebent.

La moral des d'aquest plantejaments implicarà poder assumir la plena autonomia individual.

La preocupació per l'educació moral prendrà noves direccions amb les aportacions de J.Dewey i la psicologia moral de J. Piaget que

influenciaran profundament en els plantejaments de l'Escola Nova.

Tal i com hem apuntat anteriorment per Piaget la moral autònoma del subjecte no és quelcom que es posseeix d'entrada sinó que s'adquireix després d'haver passat per una fase prèvia d'heteronomia. Aquest procés que és natural i evolutiu ve facilitat però per un determinat tipus de relacions cooperatives i igualitàries. Es a dir, malgrat és un procés bàsicament individual, no es fa en solitari i els altres hi poden contribuir-hi facilitant-ne la seva expressió.

El progrés moral vindrà facilitat doncs, per la convivència en col·lectivitat. La cooperació crea una ètica de la solidaritat i la reciprocitat que permet avançar en el desenvolupament de l'autonomia del subjecte. D'aquesta manera la veritat imposada per una realitat externa al subjecte inqüestionable, deixa pas a una veritat construïda a partir de la coordinació de diferents punts de vista, del consens i l'acord.

Des d'aquesta perspectiva el treball per equips i l'autogovern es convertiran en un dels mitjans fonamentals que l'Escola Nova utilitzarà per a treballar la formació moral. "Únicamente una vida social entre los mismos alumnos, es decir, un autogobierno llevado lo más lejos posible y que sea paralelo al trabajo intelectual en común, conseguirá el doble desarrollo de personas dueñas de sí y de su mutuo respeto"³⁷

Aquesta no es realitzarà doncs a partir de lliçons sobre valors o la inculcació de models de conducta sinó sobre la mateixa vivència dels valors a transmetre. Tal i com apunta Freinet³⁸, la moral no s'ensenya, es viu, i es viu mitjançant l'experiència de participació en la vida col·lectiva.

Les aportacions de J. Dewey s'encaminaren també a la construcció de les escoles com a comunitats democràtiques i justes de convivència que

³⁷ PIAGET, J.: *A dónde va la educación*. Barcelona, Teide, 1974, p. 57

³⁸ FREINET, C.: *La Educación moral y cívica*. Barcelona, Laia, 1975, p. 15

haviem de ser un reflex de la vida en societat.

Oferir la possibilitat als nois/es de participar democràticament en la presa de decisió i organització dels aspectes que afecten a aquesta vida col·lectiva serà la millor manera d'anar-los dotant d'autonomia i responsabilitat moral i d'ajudar-los a adquirir els elements necessaris per a la seva formació moral.

L'Escola Nova allibera així a l'adult de la seva tasca disciplinària essent els mateixos nois/es els encarregats de regular la convivència amb el suport i consell del mestre. Aviat els infants s'adonen que la vivència en col·lectivitat implicarà establir límits a la pròpia llibertat individual, que la participació democràtica requerirà molts cops renunciar als propis interessos en benefici d'un interès comú. "El joven ciudadano aprende bien pronto que los derechos de cada uno están limitados por los ajenos; en otros términos: que el individuo tiene que sacrificar algo de su libertad en aras del bien social. Muy pronto se da cuenta de que la comunidad no progresa más que por el esfuerzo colectivo y que los derechos sólo tienen valor cuando sirven de base al cumplimiento de los deberes".³⁹

Des de les postures més socialitzadores, com el cas de Durkheim o Makarenko, el valor de la col·lectivitat en el procés de formació moral serà fonamental. En aquest cas serà la mateixa col·lectivitat la que esdevindrà una autoritat.

Per aquests autors la moral no es manifesta individual i naturalment a partir de les interrelacions cooperatives sinó que la moral cal imposar-la heterònomament des de la col·lectivitat. Els valors col·lectius caldrà viure'ls però també caldrà inculcar-los i transmetre'ls mitjançant la disciplina conscient.

³⁹ FERRIERE, A. (1982): Op.Cit. Pàg: 114

1.6. Conclusions

Voldríem en aquest apartat extraure aquells elements més significatius que es deriven dels diferents plantejaments que hem exposat, mirant de posicionar-nos i d'anar construint una idea pròpia de participació que, amb les aportacions de les disciplines que abordarem en els capítols precedents, acabarà d'anar-se elaborant.

D'entrada però, i acollint el que hem vist fins ara, entenem que la participació implica dotar als subjectes de llibertat d'acció. No es tracta però d'una llibertat il·limitada i estrictament individual. Partim de la base que l'individu és un ésser social que necessita dels altres per anar-se construint. La participació és doncs un fenomen que es genera en el si de col·lectivitats i per tant les aportacions que personalment fa l'individu estan mediatitzades pels altres i alhora poden ser limitades o expandides per aquests.

Per tant la participació suposa dotar als individus de llibertat d'acció però d'una llibertat d'acció coordinada amb d'altres subjectes amb els que caldrà pactar interessos i objectius comuns i que requerirà doncs d'una reflexió dialògica conjunta.

Entenem també que aquesta capacitat de participació coordinada no es manifesta espontàniament en els subjectes sinó que tal i com apunten els plantejaments de la psicologia genètica s'ha d'anar adquirint progressivament a partir d'un procés d'estimulació en el que intervindran factors motivacionals i afectius tal i com apunta C. Rogers, i cognitius com apunta Piaget.

El paper de l'educador en aquest procés serà fonamental. Ens distanciem doncs de les postures autogestionàries que entenen que la participació dels infants es pot efectuar al marge dels adults i ens

aproximem més als plantejaments que entenen que la col·laboració i l'ajuda dels adults en els processos de participació infantil serà imprescindible per tal que aquests puguin aconseguir la seva autonomia.

Entenem també que la participació en el si de grups reduïts serà un pas necessari per a una posterior participació social més amplia. Una participació que partint de la llibertat dels subjectes i reconeixent el valor de les diferents guies de valor que la societat ens ofereix, ha de ser afavoridora de processos de socialització crítica.

Fins aquí les reflexions que ens han suscitat les diferents aportacions des de la pedagogia. Anem a veure ara amb més detall les contribucions fetes des de l'educació moral.

2. PRINCIPALS APORTACIONS DES DE L'EDUCACIÓ MORAL

2.1. La participació i el fenomen moral

Dèiem en el capítol anterior que la participació implicava dotar de llibertat d'acció als subjectes. El procés d'adquisició de la llibertat i l'autonomia és un aspecte estretament lligat amb el procés de formació moral de les persones.

La gènesi de la moral cal cercar-la justament en la llibertat de l'ésser humà. Una llibertat que es fonamenta alhora en la indeterminació humana.

L'home es descriu com un ésser permanentment inacabat. Aquesta indeterminació o no programació és la que obliga al subjecte a haver de decidir contínuament cap a on i com ha de conduir el procés de la seva formació. "Quan apareix la necessitat de decidir com hauria de ser l'adaptació al medi, com volem viure i de quina manera volem resoldre els conflictes estem davant la gènesi de la moral"⁴⁰.

La moral arrenca, en paraules de O.Fullat, de l'esbalaïment ètic, del conflicte, de la incertesa: "Se da la Moral porque ha surgido el conflicto entre "Razón" y "No-razón" –o "Sin-razón" (...). El hombre es moral porque está escindido y sólo porque lo está (...).La moral recibe, pues, su existencia y su rigor del pasmo, pasmo nacido del *no saber* cómo actuar".⁴¹

La moral es concreta doncs en una elecció, però no en qualsevol tipus d'elecció. Es a dir, no es tracta d'escollir una manera concreta de viure, de relacionar-se o d'adaptar-se al medi, sinó d'escollir una bona manera o la millor manera possible de viure. Tal i com apunta F. Savater, "los hombres podemos inventar y elegir en parte nuestra forma de vida (...). Y podemos inventar y elegir, podemos equivocarnos (...). De modo que parece prudente fijarnos bien en lo que hacemos y procurar adquirir un

⁴⁰ PUIG, J.M^a : *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona, Paidós, 1996, p. 17

⁴¹ FULLAT, O.: "Presupuestos antropológicos de la educación moral" en JORDAN, J.A. & SANTOLARIA, F.F. (1987): *La educación moral hoy. Cuestiones y perspectivas*. Barcelona, PPU, 1987, p. 48-49

cierto saber vivir que nos permita acertar. A ese saber vivir, o arte de vivir, si prefieres, es a lo que llaman ética"⁴²

L'art de viure però no és una qüestió purament individual. Hem dit que partíem de la base que l'home ha de viure necessàriament en col·lectivitat i per tant l'ideal de vida bona ha d'incloure necessàriament les necessitats i els drets dels altres. Escollir doncs un tipus de vida que sigui bona per a mi i per als altres i això requerirà un esforç de participació conjunta en la que caldrà coordinar la felicitat individual amb la felicitat dels altres.

F. Alberoni radicalitza aquesta visió quan afirma que "la moral és una elecció, l'elecció de l'altruisme en comptes de l'egoisme, l'elecció dels altres en comptes de tu mateix".⁴³

Entenem però que la construcció col·lectiva d'un ideal de vida bona ha d'incloure al propi jo i per tant equilibrar llibertat individual i justícia social.

Així doncs, la participació entesa com les possibilitats dels subjectes de poder incidir de manera autònoma en la pròpia vida i en la construcció d'una òptima vida col·lectiva, està també en la gènesi i en la base de la moralitat. La participació esdevindrà així un valor desitjable en tant que portarà implícits valors com l'autonomia, la llibertat i la cooperació però també esdevindrà una metodologia, una manera de fer i d'establir les relacions i les accions en els grups que permeti assegurar el lliure accés i la implicació coordinada de tots els membres d'una comunitat en la construcció d'una vida comuna.

Al llarg de la història s'han anat donant diferents maneres de donar resposta a l'interrogant sobre la millor manera de viure que bàsicament

⁴² SAVATER, F.: *Ètica para amador*. Barcelona, Ariel, 1991, p. 32

⁴³ ALBERONI, F. I VECA, S.: *L'altruisme i la moral*. Barcelona, Edicions 62, 1990, p.

podríem resumir en quatre models que J.M^a Puig descriu en la seva obra *La construcción de la personalidad moral*⁴⁴ i que tot seguit passem a detallar.

2.2. Principals models d'educació moral

2.2.1 L'educació moral basada en valors absoluts

Sota aquest model s'apleguen els plantejaments educatius que han intentat o intenten esborrar o desviar la vivència de conflicte de valors, o bé acceptar l'existència d'aquests conflictes a nivell intern i subjectiu, però afirmar i assegurar la resolució dels mateixos per part d'alguna instància externa o doctrina que ja te elaborada una resposta concreta.

Es un model doncs que, en certa manera desresponsabilitza al subjecte de resoldre els conflictes de valor ja que a aquest només li queda la possibilitat d'acceptar o no la resolució presa per la instància externa.

La participació del subjecte queda limitada doncs a l'acceptació dels valors i actituds transmesos heterònomament. La llibertat individual queda reduïda al mínim, essent models que acostumen a posar l'èmfasi en les necessitats i interessos col·lectius.

Durant molt de temps la religió adoptà una intervenció educativa basada en valors absoluts, però amb el procés de secularització de la societat i l'augment de la racionalització, sobretot, en les societats occidentals, sorgiren noves línies de pensament que traslladaren l'autoritat moral, de la religió a la mateixa societat. Tal seria el cas del model de socialització d'E. Durkheim. Per aquest autor l'objectiu de l'educació serà la socialització del subjecte entesa com a adaptació. La moral social serà

⁴⁴ *La construcción de la personalidad moral*, op. cit.

doncs la màxima autoritat. Una moral que vindrà dictaminada per algun tipus de poder polític o ideològic i que utilitzarà mecanismes d'inculcació, adoctrinament i instrucció per al seu establiment.

Al subjecte només li restarà, com dèiem en el capítol anterior, entendre el significat i el sentit que aquestes normes i valors juguen en la seva felicitat i en la dels altres.

Participar des d'aquest model implicarà adherir-se a aquesta moral amb un compromís de contribució al seu manteniment i extensió.

2.2.2. El model de clarificació de valors

Aquest model considera que els problemes morals només poden solucionar-se a partir de decisions subjectives i individuals o bé apel·lant a la racionalitat científico-tècnica.

Es un model que es fonamenta en una concepció relativista dels valors i per tant no confien en la possibilitat de poder establir acords enfront els conflictes comunitaris ja que es considera que no hi ha solucions més desitjables que d'altres sinó que totes poden ser igualment bones. Tot depèn de les circumstàncies, del moment, de la situació i de punt de vista particular de cadascú.

Els problemes col·lectius o socials s'hauran de resoldre doncs a partir de les decisions personals dels polítics o d'acord a les indicacions que pugui aportar la ciència i la tècnica sobre aquell afer en concret. Es genera així un desinterès i inhibició davant les qüestions col·lectives trobant-nos davant d'un model de coexistència de valors més que de convivència constructiva.

La participació entesa com a llibertat d'acció coordinada és pràcticament impossible ja que es considera molt difícil poder establir objectius comuns desitjables.

La participació queda reduïda així a la seva dimensió més individual i subjectiva, elevant-se al màxim la llibertat d'acció individual i particular de cadascú.

El paper de l'educació queda així molt limitat. La moral no es pot ensenyar, com dèiem en el capítol anterior al referir-nos a les pedagogies llibertàries, es quelcom que es manifesta espontàniament, alliberant al subjecte de qualsevol autoritat o també a partir d'exercicis d'autoanàlisi que permetin al subjecte explorar els propis valors per tal que la decisió sigui més clara i ràpida. Aquest serà l'objectiu fonamental de les propostes educatives de L.E. Raths; M. Harmin i S.B. Simon.⁴⁵

2.2.3. L'educació moral com a desenvolupament

Les propostes educatives que s'apleguen sota aquest model provenen bàsicament del camp de la psicologia del desenvolupament, concretament de les aportacions de J. Dewey, J. Piaget i L. Kohlberg sobre el desenvolupament del judici moral.

Aquests autors parteixen de les següents premisses bàsiques i comunes⁴⁶:

-Entenen que l'educació moral és un procés de desenvolupament a través d'etapes o estadis que s'encaminen cap a formes de raonament cada vegada més òptims. Es centren doncs en els aspectes cognitius de la moral i, malgrat reconeixen la influència dels factors emocionals i volitius, no

⁴⁵ RATHS, L.; HARMIN, M. I SOMON, S.: *El sentido de los valores y la enseñanza*. México, Uthea, 1967.

⁴⁶ Aquests elements els hem determinat a partir de la lectura de l'obra HERSH, R.; REIMER, J.; PAOLITTO, D.: *El crecimiento moral, de Piaget a Kohlberg*. Madrid, Narcea, 1984.

entren a analitzar-los ni a detallar-los considerant com a prioritari els aspectes de raonament.

Aquest procés de desenvolupament cap estadis cada cop més madurs, vindrà condicionat per les possibilitats del subjecte d'adquirir una perspectiva social cada cop més àmplia i alhora pel nivell de desenvolupament cognitiu.

-La moral no sorgeix espontàniament ni tampoc es fruit de la interiorització de valors o normes externes sinó que, tot i essent una qüestió individual, es genera a partir de la interrelació amb els altres. La moral és doncs, una tendència natural humana universal cap a l'empatia, l'assumpció de rols, la preocupació per la justícia, la reciprocitat o la igualtat en la relació de les persones.

Des d'aquesta perspectiva es considerarà que el clima moral de justícia i participació democràtica serà un dels factors fonamentals que propiciaran el desenvolupament moral.

Així doncs des d'aquests plantejaments es considerarà que si s'intervé estimulant el procés de desenvolupament de la perspectiva social i l'empatia, el desenvolupament cognitiu a partir de la creació de conflicte moral i creant comunitats justes i democràtiques de convivència, els subjectes podran arribar a establir principis universals de valors.

La participació democràtica es centrarà però en la seva dimensió més dialògica i discursiva, en la intervenció en l'anàlisi i regulació dels conflictes de convivència a partir de la discussió moral racional. Tal serà el cas de la creació de les comunitats justes i democràtiques de convivència dissenyades per Kohlberg⁴⁷ i que analitzarem posteriorment.

⁴⁷ KOHLBERG, L.; POWER, F. C. I HIGGINS, A: *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. Barcelona, Gedisa, 1997.

J. Piaget fou l'iniciador dels estudis empírics entorn el desenvolupament moral dels infants tot i que les seves originals aportacions adquiriren realment transcendència quan L. Kohlberg decidí resseguir-les, completant, eixamplant i aprofundint les troballes realitzades per Piaget.

Aquest realitzà una sèrie d'investigacions, amb infants menors de 12 anys, al voltant de tres qüestions fonamentals: l'adquisició de la noció de regles de joc, basant-se en el joc de les bales; la pressió adulta i el realisme moral; i la cooperació i el desenvolupament de la noció de justícia.⁴⁸

De les seves investigacions es pot concloure que la moral no és innata, tot i que l'infant pugui manifestar de petit certes simpaties, afectes, etc. La raó moral s'entén com una construcció a través de les diverses interrelacions personals en la vida col·lectiva i social. Com a conseqüència, doncs, no podem afirmar l'existència d'una única moral sinó que en funció del tipus determinat d'interrelacions personals, es generarà un tipus específic de moralitat.

Piaget distingeix en aquest sentit dos tipus fonamentals de morals:

-La moral heterònoma que serà fruit de les interrelacions basades en la pressió adulta, la imposició i el sotmetiment a ordres i consignes. Aquest tipus de moral seria el característic de la primera etapa infantil, on el nen aprèn a respectar les regles morals que rep de l'adult, pel temor i l'afecte que sent davant d'aquest, i que li venen ja elaborades.

-La moral autònoma fruit de les interrelacions cooperatives, igualitàries, basades en la reciprocitat, el respecte mutu i la solidaritat. Aquesta moral s'aniria forjant en la relació amb els iguals i amb la superació de l'etapa egocèntrica.

⁴⁸ PIAGET, J.: *El criterio moral en el niño*. Barcelona., Martínez Roca, 1984.

Segons Piaget, aquests dos tipus de morals es presenten al llarg d'una sèrie d'etapes o fases successives seguides per tots els subjectes, on es dóna una preponderància de l'una o de l'altra en funció del tipus dominant d'interrelacions socials i individuals.

Així doncs i seguint les investigacions fetes per l'autor considerarà que la construcció d'una moral autònoma apta per a la col·laboració vindrà condicionada, bàsicament, per dos factors:

- El desenvolupament cognitiu
- La creació d'una vida social activa i intensa en la que es potenciïn actituds d'iniciativa, esperit crític, cooperació i autogovern.

Com ja hem comentat els estudis de Piaget foren la porta d'entrada a investigacions posteriors realitzades principalment per L.Kohlberg, i que acabaren de precisar i eixamplar les aportacions d'aquell. Aquestes aportacions però, per la importància que tenen en el tema que ens ocupa, les revisarem a fons més endavant.

2.2.4 L'educació moral com a formació d'hàbits virtuoses

Sota aquest model s'apleguen les aportacions que redueixen la moral al seu aspecte comportamental. Consideren que una persona no és moral pel fet de posseir un pensament moral sinó que el que cal treballar són els hàbits i comportaments.

Per tant sense la formació d'hàbits virtuoses i la configuració del caràcter no es podrà parlar d'educació moral. El problema que es planteja des d'aquest model és justament el de poder determinar quins són els hàbits i els trets de caràcter considerats com a virtuoses. A tal efecte es generaran postures molt diverses, des de les que consideraran "l'existència d'una llei universal pròpia de la naturalesa humana que cada subjecte pot reconèixer

de manera casi immediata i d'acord a la que haurà de regular la seva conducta⁴⁹ a postures que consideraran a la societat, les institucions o les tradicions culturals les encarregades de determinar-los i transmetre'ls.

El paper dels educadors en aquest model serà força significatiu en tant que seran els encarregats de mostrar aquests hàbits mitjançant el seu comportament exemplar, explicant minuciosament les conductes i els comportaments morals esperats, persuadint als educands vers les actituds desitjables o en els casos més pròxims al conductisme, coaccionant, controlant i exigint la seva manifestació.

Tenint en compte les aportacions fetes per aquests diferents models, ens centrarem ara en aquells que més explícitament han ofert models de participació col·lectiva, ens estem referint al model d'educació moral d'E. Durkheim i a les comunitats justes i democràtiques de L. Kohlberg.

2.3. El model de participació d'E. Durkheim

En el plantejament sociològic de Durkheim, la moral no sorgeix de la consciència del subjecte sinó que es fruit de la pressió social. La moral és un aspecte que se'ns imposa i només comprenent i acceptant la seva necessitat podrem aconseguir la pròpia autonomia moral.

Durkheim en la seva obra *La educación moral*⁵⁰, intenta establir un programa més o menys sistemàtic del que hauria de ser una educació moral laica i que per tant es recolzi en criteris justificables racionalment. Un programa que planteja com a principals dinamismes de la personalitat moral l'esperit de disciplina, l'adhesió a grups socials i l'autonomia de la voluntat. Aquests aspectes caldrà definir-los i especificar-los al màxim ja que seran els elements que vindran a substituir una moral recolzada en creences religioses i de la que Durkheim se'n manifestarà adversari.

⁴⁹ *La construcción de la personalidad moral*, op.cit., p. 57

⁵⁰ DURKHEIM, E.: *La educación moral*. Buenos Aires, Losada, 1947.

La formació del caràcter i la personalitat moral prendrà la seva importància en la segona infància, tal i com l'anomena Durkheim, o quan l'infant inicia l'escola primària ja que abans no està suficientment madur ni intel·lectualment ni afectivament per assumir-la.

2.3.1 El seu concepte d'educació moral

Durkheim entén la moral com un conjunt de regles prèviament definides que determinen imperativament la conducta dels homes de manera que les accions morals responen sempre a un sistema de regles preestablert. "Conducirse moralmente es actuar conforme a una norma que determina la conducta a seguir en cada caso, incluso antes de que tengamos necesidad de tomar una resolución. El dominio de la moral es el dominio del deber, y el deber es una acción prescrita. No es que no puedan plantearse problemas a la conciencia moral; sabemos incluso, que esta se encuentra a veces en conflicto y que vacila entre soluciones contradictorias. Sólo se trata entonces de saber cuál es la regla particular aplicable a la situación dada y cómo debe aplicarse"⁵¹

Tal i com podem veure aquesta concepció de la moral suposa un tipus de vida regularitzada en la que s'han substituït els elements d'arbitrarietat, indecisió, dubte, conflicte, atzar... per normes concretes i específiques que s'imposen als subjectes.

Aquestes regles morals només seran obeïdes i respectades quan continguin en elles mateixes una força que tots els individus entenguin que és superior a ells i es sentin obligats a respectar-la.

Aquesta força només pot provenir d'una entitat empírica superior als individus: la societat.

⁵¹ Idem, p. 30-31

La llibertat d'acció individual queda aquí pràcticament anul·lada o reduïda a la seva mínima expressió: "Siempre existe un margen dejado a su iniciativa; pero este margen es restringido. Lo esencial de la conducta esta determinado por la regla"⁵².

2.3.2 L'esperit de disciplina

Tenint en compte la seva concepció d'educació moral Durkheim considerarà que un dels primers elements que caldrà treballar amb els infants serà justament el gust per a la regularitat i el respecte a les normes, elements constitutius de l'esperit de disciplina. "La disciplina tiene por objeto regularizar la conducta; implica actos que se repiten en condiciones determinadas, pero con autoridad. Es una autoridad regular".⁵³

Cal tenir present però que la implantació d'aquesta disciplina no ha de caure en un abús de poder i de regularització, no ha de ser una disciplina coactiva, ja que aquesta per definició representa un atac a la naturalesa humana, sinó una disciplina que emana de l'autoritat moral de l'educador no del seu autoritarisme.

L'educador ha de fer valer la seva autoritat a partir del seu comportament exemplar, de la vivència apassionada de la seva tasca, del respecte profund vers els seus educands i de la seva coherència i integritat moral. L'educador haurà doncs d'aconseguir que els infants assumeixin una disciplina conscient, tal i com l'anomena Makarenko. Es a dir, ha d'aconseguir que els infants reconeixin la necessitat i la importància d'obeir les normes per al seu benestar i el dels altres. Això implicarà una disciplina reflexiva i crítica, no cega i servil. Aquest serà però un dels elements més controvertits de la seva teoria.

⁵² Idem, p: 31

⁵³ Idem, p. 38

El respecte pel mestre i per les normes socials s'ha de recolzar amb la utilització de càstigs davant la seva transgressió. Aquests no s'han d'entendre però com un mecanisme per a la imposició de les normes sinó justament com un mecanisme que reforça l'autoritat i la validesa d'aquestes i per tant s'utilitzaran únicament quan convingui tornar a evitar possibles transgressions: "Guardémonos, pues, de considerar que la disciplina moral a la cual sometemos a nuestros niños sea un instrumento de comprensión, al que se recurre sólo cuando es indispensable a fin de prevenir la recaída en actos reprobables."⁵⁴

Els càstigs que s'utilitzin s'hauran d'orientar a la reparació de l'acció feta o a la privació d'algun tipus de privilegi. S'hauran d'imposar sense enfadar-se i ser irrevocables.

2.3.3 L'adhesió als grups socials.

Dèiem abans que per Durkheim l'autoritat moral és una autoritat eminentment social. Els actes morals només poden respondre a actes altruistes.

Durkheim distingeix en aquest sentit dos tipus d'actes humans. Els personals o individuals en els que l'individu o bé vetlla per a la seva supervivència (cura del propi cos i la pròpia existència) o bé per al seu desenvolupament i que no es poden considerar morals tot i que tampoc són repudiades, són senzillament amorals o neutres.

D'altra banda ens podem trobar amb actes impersonals quan el que s'intenta es perseguir el benestar, la felicitat o els interessos d'un altre individu particular. Però si un individu pres individualment no te cap valor moral, la suma d'individus particulars tampoc.

⁵⁴ Idem, p: 49

L'acció moral no pot doncs respondre ni a interessos personals ni a interessos impersonals. Necessàriament ha de concernir a quelcom diferent als individus. Ara bé, fora dels individus només queden els grups formats per la seva unió: les societats.

Per tant obrar moralment és obrar en vista a un interès col·lectiu i social entenent que la societat és més que la suma d'individualitats. "Si el interés individual no tiene valor en mi, tampoco lo tiene en mis semejantes, cualquiera que sea su número y, por consiguiente, el interés colectivo, si no es más que una suma de intereses individuales, es también amoral. Para que la sociedad pueda ser considerada como el fin normal de la conducta moral es necesario que sea posible ver en ella algo más que una suma de individuos".⁵⁵

Els actes morals seran doncs actes supra-individuals. Si la moral només sorgeix doncs d'accions altruistes, caldrà dissenyar una intervenció educativa que afavoreixi la vivència en col·lectivitat. La participació entesa com una acció que s'encamina cap a la consecució d'un objectiu comú estarà en la base de les accions morals.

Aquest sotmetiment de l'individu cap els interessos col·lectius no te perquè resultar una càrrega pel subjecte, ans al contrari. Es suposa que els homes tenim un interès natural i innat per unir-nos a la societat perquè reconeixem en ella una entitat més variada i rica que la pròpia individualitat concreta i perquè en definitiva conviure en societat és el que ens permet realitzar-nos plenament com a persones.

L'individu va adquirint aquest sentiment de pertinença a una col·lectivitat a través dels diferents col·lectius al que es veu vinculat al llarg de la seva vida. La família en seria el primer, però també hi podem trobar els amics, l'escola, la pàtria, la humanitat. Per Durkheim però, la participació en

⁵⁵ Idem, p: 64

la vida comunitària escolar serà el pas previ per a una participació en la vida social i política, objectiu últim de l'educació.

Per a treballar l'adhesió als grups socials caldrà potenciar tots aquells elements que afavoreixin el sentiment de pertinença a una col·lectivitat i que reforcin el gust per a la vida col·lectiva: la realització de treballs cooperatius, la ritualització d'actes conjunts, la creació de la pròpia història del grup així com l'establiment d'elements d'identitat, l'establiment de petits codis de preceptes que recullin també les aportacions dels alumnes, les sancions col·lectives... La funció de l'educador consistirà doncs en "multiplicar las circunstancias en que se pueda producir una libre elaboración de ideas y de sentimientos comunes, en separar sus productos, en coordinarlos y en fijarlos (...). En una palabra, debe estar al acecho de todo lo que puede hacer vibrar juntos, con un movimiento común, a todos los niños de una clase."⁵⁶

La participació en l'acció i la reflexió conjunta serà doncs un mitjà fonamental per adquirir el sentiment de pertinença social. Aquest model de participació no exclou però la veu dels infants. Tot i considerant al mestre com la màxima autoritat, els infants intervenen expressant les seves opinions i manifestant les seves idees. L'objectiu de l'educador és justament aconseguir una unió entre les seves idees i les dels educands a partir de la reflexió conjunta. "Una clase en la que se aplicara la justicia por el maestro solo, sin que la opinión común estuviera de acuerdo con él, se parecería a una sociedad donde los magistrados dictaran penas contra actos que no censurara el sentimiento público. Tales sentencias serían sin autoridad y sin influencia. Es necesario, pues, que el maestro cuando castiga como cuando recompensa sepa asociar la clase al juicio que él pronuncia."⁵⁷

Un dels àmbits de participació dels infants hauria de ser justament el de la revisió constant dels seus comportaments i que permetria aportar

⁵⁶ Idem, p.: 227

⁵⁷ Idem, p: 227

recompenses o sancions col·lectives reforçant-se així el sentiment de responsabilitat social.

La formació de la consciència social no s'esgota però amb la participació en la vida escolar. Aquesta presenta també límits en tant que no facilita les relacions intergeneracionals que posteriorment s'hauran d'establir en la vida social. A tal efecte convindrà per una banda transmetre als escolars un breu resum de la història de l'escola que reculli les accions més significatives de generacions anteriors i d'altra banda oferir un acompanyament als escolars en les seves primeres experiències com a ciutadans promovent experiències de vida associativa (associació d'antics alumnes, activitats postescolars, etc.).

Finalment i per acabar, Durkheim apunta com a tercer element de la personalitat moral l'autonomia de la voluntat. Aquest, com ja hem indicat, és l'element més controvertit de la seva teoria ja que es fa realment difícil conjuminar l'autonomia moral amb la imposició exterior de la mateixa.

Durkheim ho resol considerant que només serem lliures quan reconeguem les raons per les que se'ns imposen les regles, acceptant-les com a racionals i actuant conforme al que dicten.

L'autonomia moral esdevé així el reconeixement personal de la necessitat de les normes morals en societat i per tant el pas del que era exterior a l'interior de la consciència individual⁵⁸.

⁵⁸ *La construcción de la personalidad moral*, op.cit.

2.4 El model d'educació moral de L. Kohlberg

2.4.1 L'enfocament cognitiu-evolutiu de Kohlberg

Tal i com hem apuntat anteriorment, els fonaments conceptuals de la teoria de Kohlberg, arranquen i es recolzen en els treballs realitzats per J. Dewey i J. Piaget.

L'aportació especial d'aquell ha estat aplicar el concepte de desenvolupament en estadis, que Piaget elaborà pel desenvolupament cognitiu, a l'estudi del judici moral, expandint i revisant les troballes de Piaget.

Kohlberg parteix de la idea que la persona moral és aquella que obra d'acord amb els valors que posseeix, però, què succeeix quan aquests entren en conflicte?. Per resoldre aquestes situacions hom haurà d'exercitar el judici moral. Aquest serà un procés cognitiu que ens permetrà reflexionar sobre els nostres valors, ordenant-los segons una jerarquia lògica.

Kohlberg considera que l'estructura del judici moral,⁵⁹ entesa com el raonament que emet el subjecte alhora de prendre una decisió moral, segueix una seqüència lògica per estadis que és comuna a tots els éssers humans. Cal insistir que la universalitat del judici que proposa l'autor es centra en l'estructura d'aquest i no en el seu contingut o decisió adoptada davant una determinada situació.

Kohlberg defineix doncs el desenvolupament moral en termes de moviment entre estadis i l'educació moral en termes d'estimulació a tal moviment. En aquest sentit descriu sis estadis de desenvolupament moral, cadascun dels quals proporciona un sistema de raonament més complex i per tant més adequat al que és just i bo.

⁵⁹ KOHLBERG, L.: "El enfoque cognitivo-evolutivo de la educación moral" en *La educación moral hoy. Cuestiones y perspectivas*, op.cit.

Així doncs mentre Piaget parlava només de tres etapes (la pre-moral, l'heterònoma i l'autònoma) que donava closes als dotze anys, Kohlberg parlarà de sis estadis, l'últim dels quals no es podrà assolir abans dels vint anys. La descripció d'aquests estadis l'elaborà a partir de l'anàlisi dels raonaments que subjectes de diferents edats manifestaren davant l'argumentació d'un dilema moral, entenent que la creació de conflicte moral era un dels factors de desenvolupament.

Passarem ara a descriure els diferents estadis proposats per Kohlberg:

Descripció dels estadis proposats per Kohlberg⁶⁰

Els sis estadis morals fixats per Kohlberg, s'agrupen en tres nivells principals: nivell preconvencional (estadis 1 i 2), nivell convencional (estadis 3 i 4) i nivell postconvencional (estadis 5 i 6), (veure figura 2.1).

Aquests tres nivells suposen tres perspectives diferents que la persona pot adoptar en relació a les normes morals de la societat i, per tant, cada canvi de nivell representa el pas cap a l'adopció d'una perspectiva social més àmplia.

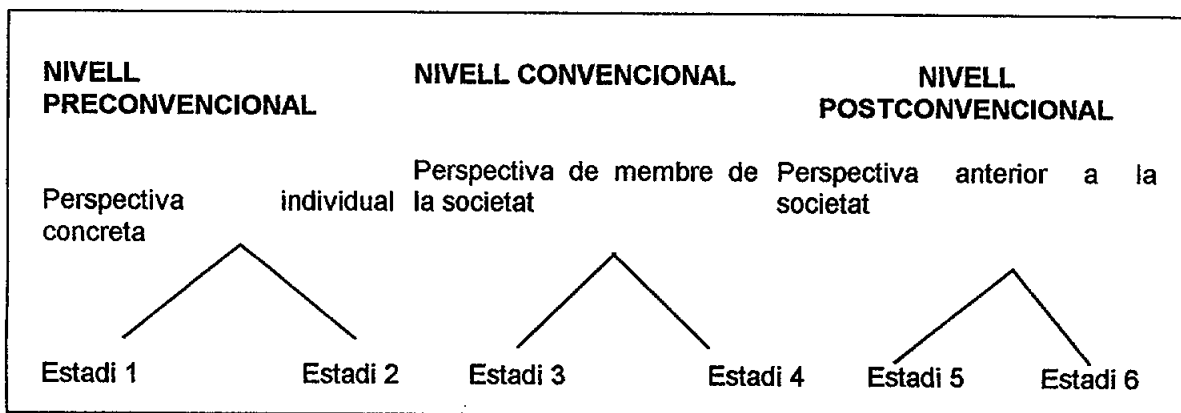


Figura 2.1.

⁶⁰ KOHLBERG, L.: *Psicologia del desenvolupament moral*. Bilbao, Desclée de Brouwer, 1992.

Començarem primer descrivint les característiques dels nivells per passar després a la dels estadis.

El nivell preconvencional correspon, generalment, a nens menors de 9 anys, alguns adolescents i molts delinqüents adolescents i adults.

En aquest nivell, l'individu encara no ha arribat a entendre i a mantenir les normes socials convencionals i per tant es troba en una perspectiva individual concreta en tant que pensa únicament en els seus interessos i en els dels altres individus concrets pels qui ha de vetllar. No interessa el que la societat ha determinat com a correcte per a obrar en una situació determinada sinó les conseqüències concretes dels subjectes implicats en tal dilema. La raó fonamental per obeir la llei serà, així, l'evitació del càstig.

El nivell convencional correspon a la majoria d'adolescents i adults.

L'individu actua com a membre d'una societat reconeixent el sentit i significat de les normes i els acords socials, i comportant-se segons les expectatives de conformitat i manteniment dels mateixos.

Es dona així una preocupació per l'aprovació social, per la lleialtat a persones, grups i autoritats, i pel benestar dels altres i de la societat.

L'individu convencional subordina les necessitats individuals a les necessitats del grup o la relació comuna.

El nivell postconvencional només el posseeixen una minoria d'adults i generalment només s'arriba a ell després dels vint anys.

L'individu diferencia el seu jo de les regles i expectatives dels altres i

defineix els seus valors en funció dels principis escollits per ell.

S'adopta una perspectiva social anterior a la societat en tant que, tot i essent conscient de ser membre de la societat, la qüestiona i la redefineix en funció d'una perspectiva moral individual. El punt de vista individual que s'adopta en aquest nivell, a diferència del primer, pot ser universal. Es a dir, el de qualsevol individu moral racional. Les exigències de la llei i la societat es deriven doncs, dels drets morals universals i no al contrari.

Descriurem ara tot seguit les característiques dels estadis

L'estadi 1 correspon a l'etapa de la moral heterònoma de Piaget. Les normes i desitjos expressats per l'autoritat, es converteixen en regles o normes inviolables. Les raons per actuar bé venen determinades per la por al càstig i l'evitació del dany físic.

Des del punt de vista de la perspectiva social podem dir que el subjecte es troba en una etapa totalment egocèntrica. No considera els interessos dels altres ni els reconeix com a diferents dels propis.

En l'estadi 2 la justícia implica igualtat. El just serà allò que impliqui un intercanvi instrumentalista. Hi ha doncs, una preocupació pel benestar de l'altre però només en tant que això em proporciona el propi benestar.

Tothom té dret a perseguir els seus propis interessos i això genera un conflicte de manera que el correcte és relatiu des del punt de vista individual concret.

L'estadi 3 representa el pas de la preadolescència a l'adolescència. Es produeix també el canvi de nivell de manera que l'individu centra els seus interessos en el grup i la societat.

El subjecte adquireix la capacitat de sortir de la relació de dos persones i mirar-la des de la perspectiva d'una tercera, tenint també en compte la seva reacció.

L'acció moral consisteix en viure d'acord al que les persones que signifiquen quelcom per tu, esperen de tu com a membre d'una societat.

L'estadi 4 comença a desenvolupar-se durant la meitat de l'adolescència.

La persona és capaç d'adoptar el punt de vista del sistema social en el que participa i no només la perspectiva del grup immediat. Què passa, però, quan les lleis o creences de la societat entren en conflicte amb els drets humans bàsics?. Aquest estadi no pot donar resposta a aquesta pregunta.

L'individu haurà de plantejar-se fins a quin punt caldrà preservar aquest sistema social i moral en el que, segons ell es donen unes lleis injustes. Aquest fet pot provocar, en alguns subjectes, l'aparició d'un estadi relativista, que Kohlberg anomena 4'5, al descobrir que no es posseeixen raons vàlides per concloure que la seva manera és més moral que la d'altres alternatives.

A *l'estadi 5* poques vegades es sol arribar abans dels vint anys, al igual que el 6.

Els valors continuen sent relatius al grup, però es buscarà un principi que acoti les diferències: el contracte social. Les normes socials estaran generades per consens i hauran d'estar d'acord amb els principis bàsics humans.

Finalment, a l'estadi sis el subjecte serà capaç de realitzar judicis morals racionals reversibles, abstractes, consistents i universalitzables i procurarà procedir d'acord a aquests principis, que estaran relacionats amb l'acord, el consens i el diàleg.

2.4.2 La relació entre el desenvolupament de la perspectiva social i el desenvolupament moral

Entenent, i compartint amb R. Hart⁶¹, que la participació en la vida col·lectiva implicarà poder establir una coordinació entre diferents punts de vista i adquirir, per tant, un determinat punt de vista social, creiem necessari exposar també com es pot anar produint aquest desenvolupament i quina relació manté amb el desenvolupament del judici que descriu Kohlberg.

Els diferents estadis de l'adquisició de la perspectiva social elaborats per R.L. Selman, descriuen el nivell en que la persona veu a l'altra gent, interpreta els seus pensaments i sentiments i considera el paper o lloc que ocupen en la societat. Per tant, es tracta d'estadis que, malgrat estan estretament vinculats als morals, són més generals ja que no aborden únicament el tema de la justícia i el que és o no correcte sinó també altres qüestions com la capacitat d'empatia, de comunicació i persuasió o l'habilitat per al treball cooperatiu.

Per tal de descriure la seqüència de desenvolupament de la perspectiva social, Selman va utilitzar el mètode clínic, analitzant les respostes que emetien subjectes de diferents edats a dilemes morals que plantejaven qüestions centrades bàsicament en tres aspectes: el punt de vista del subjecte, les diferents perspectives de cada personatge en el dilema i les relacions entre aquestes diverses perspectives.

⁶¹ HART, R.: *Childrens Participation*. London, UNICEF/Earthscan Publication, 1993

Selman descriu un total de quatre estadis de desenvolupament de la perspectiva social que tot seguit passem a descriure.⁶²

Estadi 0: Perspectiva egocèntrica.

Abastaria les edats dels 4 als 6 anys aproximadament. En aquestes edats l'infant va adquirint gradualment consciència de que els altres tenen sentiments i pensaments però és incapaç d'establir una relació lògica entre aquests i els seus comportaments. Tot i que l'infant és capaç de diferenciar-se dels altres en tant que entitats diferents, no aconsegueix diferenciar els respectius punts de vista. Hi ha doncs una confusió entre el que és subjectiu i les característiques objectives o físiques.

En aquest nivell egocèntric hi ha una incapacitat per a reflexionar sobre el propi pensament i l'aliè i una incapacitat doncs per a poder-se posar en el lloc dels altres i comprendre punts de vista diferents als propis.

Estadi 1: Adopció de perspectiva socio-informativa

Abastaria les edats compreses entre els 6 i 8 anys. En aquest estadi l'infant ja pot diferenciar clarament entre les característiques físiques i psicològiques de la persona i es capaç de reconèixer el punt de vista particular i subjectiu d'altres persones. Malgrat tot i, davant d'una mateixa situació, encara no és capaç de mantenir la seva perspectiva i alhora posar-se en el lloc de l'altre. Es a dir, hi ha una incapacitat per a comprendre la reciprocitat entre perspectives. A nivell moral considerarà doncs que només hi pot haver una perspectiva bona, o la seva o la de l'altre.

Un altre canvi significatiu respecte a l'anterior serà la capacitat de

⁶² SELMAN, R.L. (1976): "El desarrollo socio-cognitivo. Una guía para la practica educativa y clínica". En TURIEL, E.; ENESCO, I. Y LINAZA, J. (comp): *El mundo social en la mente infantil*. Madrid, Alianza, 1989.

comprendre la intencionalitat de les accions, es a dir que es reconeix l'existència de raons personals que justifiquen determinats comportaments.

Estadi 2: Adopció auto-reflexiva de perspectives

Respon a les edats compreses entre els 8 i 10 anys. L'infant s'adona que la seva manera de pensar i de valorar les coses no te perquè ser igual que la dels altres i que tothom te dret a veure-ho des del seu punt de vista. L'adopció de perspectives ens porta doncs a una situació relativista. L'infant però s'adona que de la mateixa manera que ell pot començar-se a posar en el lloc dels altres, els demés també ho poden fer. Això pot produir sentiments i motivacions confuses que poden produir conflicte entre el que hom pensa i sent en ell mateix i en relació amb els altres.

Estadi 3: Adopció mútua de perspectives

Inclou les edats dels 10 als 12 anys aproximadament. L'infant en aquesta edat és capaç d'adoptar la perspectiva de "l'altre generalitzat". Es a dir, s'és capaç de distingir la pròpia perspectiva de la de qualsevol altre persona com a membre d'un grup, podent-se coordinar espontàniament la pròpia perspectiva amb la dels altres.

Cadascú es pot posar en el lloc dels altres i pensar des d'aquella perspectiva, coordinant-la amb la pròpia, abans de decidir com actuar. Les persones entenen que els fets socials i les relacions interpersonals tenen una naturalesa "coparticipativa" que va més enllà de la pura reciprocitat en tant que requereixen una certa coherència i estabilitat al llarg del temps.

Entenem doncs que l'adquisició d'aquest estadi serà necessari per a poder-se organitzar com a grup democràtic mínimament estable.

Estadi 4: Presa de perspectiva social-simbòlica

S'aconsegueix a partir dels 12 anys aproximadament. La persona és capaç d'imaginar-se una multiplicitat de perspectives mútues que formen una perspectiva generalitzada social, legal o moral. Aquesta perspectiva social s'aconsegueix gràcies a l'esforç de comprensió i comunicació que els membres d'un grup o de la societat realitzen per tal de coordinar els seus punts de vista i poder establir acords per consens.

Així doncs, de la mateixa manera que el desenvolupament cognitiu hem comentat que era una condició necessària, encara que no suficient, per al desenvolupament moral, quelcom semblant passa amb els estadis d'adopció de perspectives socials.

En aquest sentit, l'adopció de perspectives socials pot descriure's conceptualment com una forma de coneixement social en un lloc intermedi entre el pensament lògic i el pensament moral. L'adquisició de l'autonomia i la maduresa moral està així vinculada a l'aprenentatge de la participació coordinada en grups socials. A tal efecte si el subjecte no ha adquirit un determinat estadi en l'adquisició de perspectives, no podrà aplicar aquest mateix estadi al domini moral.

Segons Selman els seus estudis, han demostrat que hi ha subjectes que es poden trobar en un estadi de desenvolupament de perspectives per sobre del seu nivell de desenvolupament moral però no passa en canvi a la inversa. Es a dir que l'adopció de perspectives és una condició necessària però no suficient per al desenvolupament moral.

La idea però que la participació cooperativa en grups socials afavoria el procés de desenvolupament moral dugué a Kohlberg a desplaçar posteriorment el seu centre d'atenció cap els grups i les col·lectivitats.

Kohlberg s'adonarà així que la unitat d'eficàcia de l'educació no són els individus sinó els grups.

2.4.3 Les comunitats justes i democràtiques de convivència

Kohlberg estava convençut, i va poder demostrar, que el clima o atmosfera moral d'una institució era un factor estretament vinculat al nivell de desenvolupament moral individual. Les decisions i accions morals que prenen els individus acostumen a estar, en aquest sentit, fortament condicionades pel context o grup social en el que el subjecte està immers. En aquest sentit Kohlberg entengué que les discussions morals servirien de poc si no s'intervenien també en l'estructura de justícia de la institució i així fou com s'iniciaren les primeres experiències sobre les "comunitats justes", fonamentades en l'establiment de sistemes de participació democràtica.

L'objectiu fonamental d'aquestes comunitats era doncs l'aprenentatge de la participació en la creació i elaboració de normes compartida i equitativa entre professors i alumnes, entenent que això propiciava tant el desenvolupament moral individual com el desenvolupament del clima moral de la institució o grup.

La lectura de Durkheim i la seva visió comunitària de la moral i la disciplina, per la que es va sentir fortament atret, el van fer considerar la importància de la creació d'una forta consciència col·lectiva per tal de poder establir de manera cooperativa i democràtica les normes de la institució. I malgrat entenia que el model de Durkheim era l'idoni per poder passar del nivell preconvençional al convencional, també entenia que amb el plantejament d'aquest no es podia anar més enllà. Així doncs, tot i recuperant el valor de la comunitat i el gust per la disciplina de Durkheim, decideix abordar el problema des de la seva perspectiva evolutivo-progresiva, influenciada alhora pel plantejament de Dewey, i entendre que la construcció de comunitats justes passa per a l'exercici i la pràctica de la

mateixa justícia. Les comunitats justes esdevindran així un marc de convivència democràtica en la que professors i alumnes, s'implicaran de manera equitativa en la discussió sobre qüestions morals estretament vinculades a la convivència quotidiana i real de l'escola.

Per a la creació d'aquest tipus de comunitats, després de la reconsideració del plantejament de Durkheim, Kohlberg pren com a exemple l'organització de vida col·lectiva d'un Kibutz israelí que va visitar i observar durant l'estiu de 1969. Es tracta d'un tipus de comunitats fortament estructurades i organitzades, amb un alt nivell de consciència col·lectiva i on, mitjançant el currículum ocult, els joves aprenen a viure uns valors al veure'ls reflectits en la pràctica de la societat adulta. Les normes s'estableixen democràticament, recollint les particularitats de cadascú i permeten mantenir la unió del grup. Alhora es tracta d'una comunitat que es mantenen unides per vincles afectius forts de manera que els subjectes són capaços de modificar comportaments individuals per tal de poder obtenir l'aprovació del grup i respondre a les expectatives d'aquest.

Les tasques del grup es centren en la realització de projectes comuns on l'aportació de cadascú es fa imprescindible per a poder-los tirar endavant fomentant-se així el sentiment de responsabilitat col·lectiva.

El model de convivència del Kibutz resultà doncs tremendament atractiu per Kohlberg ja que, a diferència del model durkenià, es donava una coexistència entre autonomia i col·lectivitat. El plantejament de les comunitats justes es formularà justament a partir d'aquest interrogant: Com es poden reestructurar les institucions educatives de manera que es puguin equilibrar interessos individuals amb interessos col·lectius?

La primera experiència de comunitat justa la realitzà a l'escola Cluster de Cambridge, una escola que acollia a adolescents que presentaven problemes d'adaptació social. A partir de l'experiència en aquesta escola,

Kohlberg s'adona que aquesta equilibració dels interessos individuals amb els col·lectius segueix també un procés evolutiu que passa per diferents estadis en els que els factors estructurals i ambientals de la institució hi tindran un paper significatiu.

Anem a descriure ara quines són aquestes fases

2.4.3.1. Fases o estadis en el desenvolupament del clima o cultura moral d'una institució.

Per Kohlberg la cultura moral fa referència a l'organització d'idees compartides referides al sentit i significat de les normes, els valors i principis propis d'una comunitat.

Alhora la idea de comunitat s'aproxima al concepte de "Gemeinschaft" elaborat per Tönnies i per tant "las relaciones personales y colectivas se valoran en sí mismas y tienen tanta prioridad que los miembros están dispuestos a hacer sacrificios personales en pro de la vida en común"⁶³.

La cultura moral d'una comunitat però, segueix per Kohlberg una evolució per estadis que impliquen un desenvolupament moral institucional cada cop més madur que, com hem indicat influeix directament en el desenvolupament moral individual i en les possibilitats de poder equilibrar interessos individuals amb interessos col·lectius.

La descripció d'aquestes etapes del desenvolupament de la cultura moral es van realitzar a partir de l'anàlisi de les opinions i declaracions referides a la comunitat, que els membres de la institució manifestaven en les reunions de la comunitat, juntament amb entrevistes etnogràfiques realitzades a una mostra d'estudiants.

⁶³ Idem, p. 124

Els resultats obtinguts en aquests estudis aportaren tres tipus diferents i complementaris alhora d'informació: una referida a la valoració que feien els estudiants de l'escola com a institució, l'altra referida al grau de sentit que donaven els estudiants a la comunitat quan aquesta era considerada com un valor terminal i finalment el grau de valoració de les normes col·lectives. En el quadre 2.2, queden reflectides les descripcions d'aquestes etapes.

Aquestes etapes col·lectives no sorgeixen directament del raonament moral individual dels seus membres sinó de les seves interaccions en el context grupal. Malgrat tot el desenvolupament d'aquestes etapes col·lectives depèn en part de les etapes en que es trobin els subjectes individuals que poden marcar el límit superior. Alhora aquestes etapes poden presentar regressions, a diferència de les individuals, en tant que depenen de la fluctuació dels individus en un grup de manera que l'estabilitat dels membres d'un grup serà un factor que facilitarà la seva evolució.

Per tal que es puguin produir un avanç en el desenvolupament d'aquestes etapes cal que es donin les següents condicions institucionals.

- La discussió oberta sobre qüestions de moral i justícia estretament vinculades a la vida dels alumnes

- La creació de conflicte cognitiu estimulat pel contacte amb punts de vista diferents i la presentació d'arguments d'etapes morals superiors a la que es trobin els alumnes

- La participació democràtica en l'establiment de les normes, en l'exercici del poder i la responsabilitat

- El desenvolupament de la comunitat vers una etapa superior

| Valoración institucional | Valores normativos colectivos | Sentido de comunidad |
|---|---|---|
| Etapa 0 | | |
| <i>Rechazo:</i> La escuela no es valorada | | |
| Etapa 1 | | |
| <i>Extrínseco Instrumental:</i> La escuela es valorada como una institución que ayuda a los individuos a satisfacer sus propias necesidades. | | |
| Etapa 2 | | |
| <i>Identificación entusiasta:</i> La escuela es valorada intrínsecamente en momentos especiales, cuando los miembros tienen un intenso sentimiento de identificación con la escuela, por ejemplo cuando un equipo gana un partido importante. | Todavía no hay una conciencia explícita de los valores normativos colectivos. Sin embargo, hay expectativas generalizadas de que los individuos deben reconocer los derechos individuales concretos y resolver los conflictos a través de un intercambio. | No existe un claro sentido de la comunidad aparte de los intercambios entre los miembros del grupo. La comunidad denota una colección de individuos que se hacen favores unos a otros y se apoyan uno en el otro para protegerse. La comunidad se valora mientras que satisface las necesidades concretas de sus miembros. |
| Etapa tres | | |
| <i>Comunidad espontánea:</i> La escuela es valorada como el tipo de lugar en que los miembros se sienten próximos a los otros y están interiormente motivados para ayudarlos y servir a la comunidad en su conjunto. | Los valores normativos colectivos se refieren a las relaciones entre los miembros del grupo. Ser miembro de un grupo implica vivir con unas expectativas compartidas. Los conflictos deberían resolverse por invocación a valores normativos colectivos mutuamente aceptados. | El sentido de la comunidad se refiere a un conjunto de relaciones y cosas compartidas entre los miembros del grupo. El grupo se valora por la amistad de sus miembros. El valor del grupo se equipara al valor de sus expectativas normativas colectivas. |
| Etapa 4 | | |
| <i>Comunidad normativa:</i> La escuela como comunidad es valorada por sí misma. La comunidad puede obligar a sus miembros de maneras especiales, y los miembros pueden esperar que otros apoyen las normas y responsabilidades de grupo. | Los valores normativos colectivos consideran a la comunidad como una entidad distinta de sus miembros individuales. Los miembros están obligados a actuar para conseguir el bienestar y armonía en el grupo. | La escuela se valora explícitamente como una entidad distinta de las relaciones entre sus miembros. Se valoran los compromisos e ideales del grupo. La comunidad se entiende como un todo orgánico compuesto de sistemas interrelacionados que llevan adelante el funcionamiento del grupo. |

Quadre 2.2: KOHLBERG,L.: *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao, Desclée de Brouwer, 1992, p. 269, i KOHLBERG,L.; POWER,F.C.; HIGGINS,A.: *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. Barcelona, Gedisa, 1997, p. 136

2.4.3.2 El paper dels educadors

La democràcia participativa que es planteja en les comunitats justes, redefineix els rols entre educadors i educands establint un tipus de relacions

redefineix els rols entre educadors i educands establint un tipus de relacions més equitatives en les que els adults són capaços de crear expectatives per als nois/es de conductes morals desitjables, situant-los així en la zona de desenvolupament potencial de Vigotsky.

Per Kohlberg el procés d'adquisició de l'autonomia requereix necessàriament dotar d'oportunitats als subjectes per a que puguin involucrar-se en la presa de decisions de qüestions que els afecten, i aquest serà l'objectiu de la democràcia educativa. Es tracta però d'un model de participació que està lluny de les posicions idealistes de Neill i en el que els adults tindran un paper clau en la creació de les condicions necessàries per a que es pugui implantar amb èxit. "Al abogar por la democracia como una manera de respetar y fomentar la condición de personas autónomas de los estudiantes, de ningún modo compartimos la premisa romántica de que todo estará bien una vez que los adolescentes se libren de la esclavitud del control adulto. La clase de democracia de escuela secundaria que contemplamos exige considerables coraje, inteligencia y paciencia tanto del personal docente como de los estudiantes. Democracia significa mucho más que darle un voto a cada uno. Es un proceso de "comunicación moral" que implica evaluar los propios intereses y necesidades, escuchar y tratar de entender a los demás y conciliar puntos de vista conflictivos de manera justa y cooperativa."⁶⁴

Així doncs, es tracta d'una participació compartida però no igualitària en tant que l'educador es troba en una situació avantatjada en quan al desenvolupament moral i la seva funció serà justament oferir i proposar nivells de raonament superior que estimulin el desenvolupament moral dels alumnes. L'educador és doncs un assessor que "proposa" i indica el camí per a la presa de decisions, oferint postures axiològiques favorables pel grup.

⁶⁴ *La educación moral según Lawrence Kohlberg, op.cit. p. 47*

D'altra banda serà responsabilitat de l'educador facilitar la discussió entre els estudiants dotant a aquests dels espais necessaris per a l'intercanvi comunicatiu, ajudant-los a expressar les seves opinions i a acceptar com a vinculant el judici democràtic de la majoria del grup.

Kohlberg, tot i rebutjant els plantejaments més dirigistes o autoritaris de l'educador, es separava també de les postures no-directives al no confiar en el desenvolupament espontani dels adolescents de l'escola del Cluster. Considerava que el plantejament del "laissez faire" podia servir per subjectes que es trobessin en el nivell convencional però no per als adolescents preconventionals que residien a Cluster.

2.4.3.3. Estructures i sistemes de participació democràtica

Tal i com hem comentat anteriorment un dels objectius de les comunitats justes serà fomentar la participació democràtica dels nois/es en la vida de l'escola. A tal efecte a l'escola de Cluster, per exemple, s'instituíren una sèrie de mecanismes que permetien l'intercanvi i lliure expressió d'idees i opinions i alhora la presa de decisions centrada sobretot en la determinació de les normes i la regulació dels conflictes de convivència que es generaven al si de l'escola.

Bàsicament l'estructura de govern democràtic de l'escola estava constituïda per tres organismes:

-Els grups assessors: Estaven formats per un grup reduït d'estudiants voluntaris i un professor que s'encarregaven d'estudiar les propostes de l'agenda i de preparar la reunió o assemblea setmanal de la comunitat. El grup assessor, al ser de reduïdes dimensions, era una oportunitat per establir un tipus de comunicacions més estretes i intenses entre professor i alumnes.

-La reunió de la comunitat: Era la reunió de màxima representativitat, formada per tot el personal de l'escola que assistia de manera voluntària i es trobava un cop per setmana per a discutir i parlar de les qüestions significatives en la vida de l'escola. Les reunions eren presidides per un president en funcions durant un trimestre.

-La comissió de disciplina: Estava formada per sis estudiants, un de cada grup assessor i dos professors. La participació era voluntària i també rotava cada trimestre. La comissió de disciplina tenia com a funcions principals adjudicar càstigs justos i assessorar als estudiants amb problemes de disciplina. L'objectiu era portar als alumnes al diàleg per a que pugessin entendre perquè la seva manera d'actuar era un problema per al grup i alhora es sentissin recolzats per aquest.

La comissió de disciplina era el mecanisme que s'establia per a poder reforçar la moral comunitària: "La restauración de la moral pública requiere un acontecimiento o ritual público que exprese desaprobación y el renovado respeto por las reglas de la comunidad".⁶⁵

Aquest ritual s'iniciava amb l'exposició dels fets que s'havien d'analitzar i jutjar. Posteriorment es demanava a l'alumne implicat que expressés la seva justificació per a la violació de la norma i manifestés els seus desigs de pertànyer o no a la comunitat. Si l'alumne no es veia en cor de mantenir les expectatives del grup se li ofería ajuda i se li establia un període de prova o un càstig específic amb la possibilitat de poder-lo discutir amb l'afectat.

Kohlberg s'adona que per a que la implicació dels alumnes en la vida de l'escola, i concretament, en els aspectes morals de la mateixa fos realment compromesa calia treballar els vincles afectius dels seus

⁶⁵ Idem, p. 113

components oferint així una visió integrada dels aspectes cognitius i afectius de la moralitat.

2.4.3.4. *La integració de la dimensió afectiva i cognitiva de la moralitat*

Les comunitats justes intentaran doncs, integrar la dimensió cognitiva amb la dimensió afectiva de la moralitat. A tal efecte es dissenyaren espais que facilitessin l'establiment d'unes relacions interpersonals càlides i intenses. Així fou com s'instituíren els "recessos anuals", una mena de convivències de cap de setmana que permetien aprofundir i intensificar les relacions afectives entre els nois/es mitjançant activitats lúdiques i recreatives.

Els lligams afectius del grup poden intervenir com a factors de motivació extrínseca per a que subjectes que internament no senten motivació per actuar correctament, puguin fer el pas a comportaments morals més madurs. Es a dir, ser estimat, acceptat i apreciat en un grup t'ajuda a comportar-te segons les expectatives d'aquest grup. Per això és molt important que les normes siguin realment un reflex de les expectatives comunes i per tant sorgeixin de l'acord i el consens, d'aquesta manera les possibilitats de transgredir-les es veuran reduïdes.

Malgrat Kohlberg va fer un esforç per integrar la dimensió afectiva en els seus plantejaments, el cert és que continuà posant l'accent en els aspectes cognitius de la moralitat i reduint la democràcia participativa pràcticament al raonament moral.

En aquest sentit i distanciant-se d'aquest plantejament, ens sembla força suggeridora la visió que Ralph Mosher te de les comunitats justes i que el mateix Kohlberg relata en la seva obra "*la educación moral*"⁶⁶.

⁶⁶ Idem

D'entrada direm que Mosher no centra tant la importància de les comunitats justes en l'establiment d'un règim disciplinari, apartant-se així de l'accent durkhenià que Kohlberg havia donat a l'atmosfera moral.

Mosher, dona molta més importància a la creació espontània i informal de formes de participació i discussió democràtica, centrant l'acció del grup en l'establiment d'unes bones interrelacions personals: "La comunidad se forma por medio de la interacción, cuando los individuos que tienen intereses específicos, descubren i persiguen intereses y propósitos comunes". Per tant l'important en la vida de l'escola no serà únicament la determinació de normes comunes sinó sobretot la determinació de camps d'interessos i accions comunes. A tal efecte en el plantejament de Mosher prengueren especial èmfasi les activitats extracurriculars entenent que eren espais privilegiats per a determinar preocupacions comunes.

Una altra diferència fa referència al perfil de l'educador que estableix aquest autor i que s'aproxima molt més als plantejaments no-directius de C. Rogers. En aquest sentit Mosher considera a l'educador com un assessor facilitador i per tant aquest haurà d'abstenir-se, en la mesura del possible, d'exercir influència sobre el grup: "Los grupos democráticos deben decidir su propio destino dentro de ciertos principios amplios. Los asesores, en especial aquellos que creen conocer la forma de ese destino, han de permitir que la inteligencia y la experiencia del grupo democrático funcionen y crezcan, incluso para cometer errores"⁶⁷

Aquesta posició doncs, es fonamentava en una confiança plena amb les possibilitats del grup per arribar per ell mateix al comportament adequat. El tipus de relació educativa entre educador-educand era aquí molt més igualitari en el plantejament de Kohlberg, ja que l'educador no s'havia de presentar com algú que mostres conductes o raonaments morals desitjables

⁶⁷ Citat a *La educación moral según Lawrence Kohlberg*, op.cit, p. 258

sinó deixar que els alumnes arribessin per ells mateixos a manifestar-los.

Finalment Mosher, entén que l'educació democràtica va més enllà del desenvolupament moral cognitiu i que inclou altres aspectes d'educació per al caràcter, de sociabilitat, d'educació per al treball, d'aspectes emocionals, etc. En definitiva l'educació democràtica ha de perseguir el ple desenvolupament del potencial de cada subjecte.

2.5. Conclusions

Entenem que per poder facilitar la participació en el si de grups o col·lectivitats serà necessari establir un bon nivell de consciència col·lectiva que permeti als subjectes poder fer renúncies dels interessos personals en bé dels interessos col·lectius.

En aquest sentit considerem de força interès les aportacions que fa Durkheim per tal de facilitar l'adhesió als grups social i que alhora mantenen molts punts en comú amb el plantejament de l'escoltisme de Baden Powell que descriurem en capítols posteriors. Malgrat tot, entenem que la veritable participació no pot descuidar la dimensió particular, autònoma i lliure del subjecte i per tant ens aproximem més als plantejaments de Kohlberg que intenten equilibrar els interessos personals amb els col·lectius. Ara bé, tot i que reconeixem el plantejament evolutiu de la moralitat de Kohlberg, considerem que pel que fa a la participació, la redueix a l'àmbit de l'establiment de les normes i la regulació de la vida col·lectiva i per tant a la seva dimensió bàsicament dialògica.

Considerem, en aquest sentit que la participació és un fenomen molt més ampli que no s'esgota en l'establiment i regulació de les normes sinó que inclou també, per exemple, la participació en l'organització i preparació d'activitats i projectes comuns.

Malgrat tot, del plantejament evolutiu recuperem la idea que la participació és un procés que cal estimular i ensenyar en el que intervenen factors de desenvolupament tant afectius i emocionals com morals i de desenvolupament de la perspectiva social.

Finalment i recuperant també la idea vigotskiana del desenvolupament, entenem que l'aprenentatge de la participació es realitza sota la base d'un tipus de relacions entre educadors i educands que no són exactament igualitàries sinó que, com apunta J.M^a Puig s'aproximem més a les relacions entre un aprenent i el seu tutor. Per tant la funció de l'educador serà la de mostrar i exemplificar conductes, raonaments i accions que permetin als educands entrar en crisi i avançar cap a formes més madures i complexes de participació.

3. EL DESENVOLUPAMENT DES DE LA PARTICIPACIÓ GUIADA DE B. ROGOFF.

En aquest capítol volem abordar les aportacions més actuals de la psicologia del desenvolupament que s'aproximen a aquest des d'una visió més contextualitzada. Entenem que aquests plantejaments ens poden ajudar a comprendre molt millor quin és el paper del context sociocultural així com dels adults i dels iguals en el procés de desenvolupament infantil.

Ja hem comentat que la participació dels infants no exclou als adults sinó que aquests juguen un paper clau en l'orientació i la guia que poden oferir als infants per a que puguin aprendre a participar.

En aquest sentit les investigacions realitzades per Barbara Rogoff (1993) sobre els processos de participació guiada ens poden aportar molta llum respecte a com es produeix el procés d'aprenentatge de la participació i quins són els diversos factors que intervenen. Abans però de passar a descriure el plantejament de l'autora introduïrem algunes notes respecte a la visió vigotskiana del desenvolupament del que parteix, contrastant-la amb la visió més clàssica del desenvolupament portada per Piaget. Pensem que aquesta primera diferenciació ens ajudarà a entendre millor el pensament de B. Rogoff.

3.1. De Piaget a Vygotsky, vers una visió més contextualitzada del desenvolupament.

Tradicionalment els estudis de la psicologia han posat èmfasi en els processos de desenvolupament individual i en com l'individu, isolat, interpreta i dona sentit al món que l'envolta i construeix el seu coneixement. Concretament Piaget, com un dels autors més significatius d'aquesta visió, tot i considerar que els avenços cognitius del subjecte representen una millor adaptació d'aquest al medi, va centrar el seu esforç en descriure un

procés individual d'interpretació del món comú a tots els subjectes.

El plantejament de Piaget es centra doncs principalment en els aspectes individuals del desenvolupament més que no pas en els aspectes socials i ambientals d'aquest desenvolupament i menys encara en com aquests darrers influeixen i interactuen amb els primers.

A la dècada dels anys vuitanta però, s'inicien una sèrie d'estudis que analitzen la influència del context sociocultural i de les interaccions socials sobre el raonament, aportant una visió molt més contextualitzada dels processos de desenvolupament.

Aquesta nova manera d'entendre el desenvolupament parteix de la visió interrelacionada, que planteja Vygotsky, entre l'individu i el món social. Vygotsky entén que el procés de desenvolupament del subjecte es produeix, des del seu naixement, en un context sociocultural determinat i en unes pràctiques interactives entre infants i adults que el defineixen i li donen una orientació determinada. Per Vygotsky doncs, el desenvolupament ve mediatitzat per les interaccions socials, el context social i l'esforç individual. (veure figura 3.1)

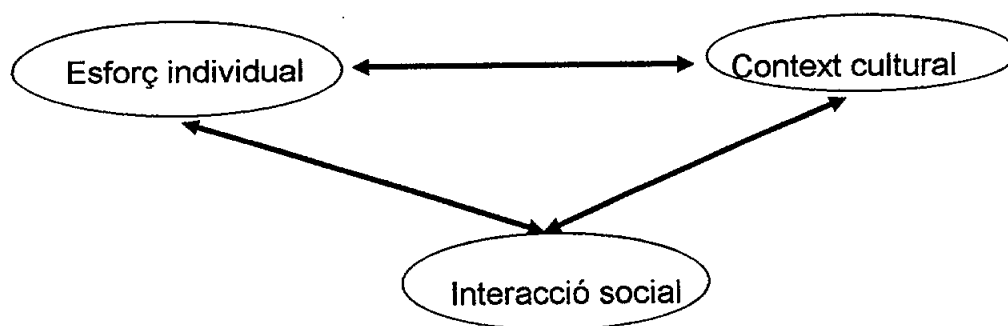


Figura 3.1

Així doncs, mentre Piaget considera que el desenvolupament es produeix a partir de l'acció independent i igualitària que el subjecte fa

sobre les idees dels demés i sobre la informació que rep de l'exterior, Vygotsky considerarà que el desenvolupament es produeix en un context d'interaccions socials en les que un novell o grup d'aquests, treballen molt a prop d'un o d'un grup d'experts en la resolució conjunta d'un problema en la zona de desenvolupament pròxim. El desenvolupament es produeix doncs a partir de la interiorització que el novell fa dels processos compartits amb l'expert, aproximant-se així a la perspectiva d'aquest.

Considerar que el coneixement es inseparable del context en el que es realitza i de l'activitat del subjecte que hi participa, suposa posar en qüestió la idea que el desenvolupament s'encamina cap a una única fita. Les fites del desenvolupament vindran doncs, determinades i definides des de la comunitat i per tant més que parlar d'una única fita universal caldrà parlar d'una multiplicitat de fites i direccions del desenvolupament. Aquesta serà potser una de les diferències més significatives entre el plantejament de Piaget i Vygotsky. Tal i com apunta Pilar Lacasa en el seu anàlisi sobre les diferències entre aquests dos autors: "En primer lugar, existe una contraposición entre el hombre biológico y el histórico, cada uno de ellos esta gobernado por sus propias leyes. En segundo lugar, se esconden maneras diferentes de explicar el cambio. A Vygotsky no le interesa tanto la búsqueda de una meta, relacionada con una determinada forma de pensamiento coherente, como la dirección que marcan otros individuos que manejan instrumentos simbólicos".⁶⁸

Per tant Vygotsky reconeix el valor de les tradicions i de la història de la societat, grups i col·lectius entenent que aquesta orienta el curs d'acció dels individus configurant una determinada manera de fer les coses que es va passant de generació en generació.

D'altra banda mentre Piaget es preocupava pels canvis qualitius en la perspectiva de l'infant quan resol problemes lògics, Vygotsky estava

⁶⁸ LACASA, P.: *Familias y escuelas*. Madrid, . Aprendizaje Visor, 1997.

preocupat per l'adquisició de destreses, habilitats i informació necessària per a la comprensió del pensament.

Existeixen també diferències en la naturalesa de la influència social. Mentre que Piaget considera que el desenvolupament es mou des de l'individual al social, en Vygotsky el procés és invers. Piaget considera que l'infant només és sensible a la interacció social un cop superada la fase de l'egocentrisme, es a dir a partir dels set anys aproximadament. Vygotsky en canvi, considera que l'infant és un ésser social des del moment del naixement i amb sensibilitat per a la interacció. Considera que la guia social que reben els infants des del moment del naixement els ajuda a anar més enllà de si mateixos. Tal i com apunta Rogoff: "esta guia proporciona a los niños la oportunidad de participar más allá de sus propias destrezas y de interiorizar las actividades que practican socialmente, y, de este modo, ir adquiriendo capacidades que les permitirán resolver problemas por sí mismos."⁶⁹

Pel que fa a les relacions amb els iguals i els adults, Piaget considera que les relacions establertes amb un pla d'igualtat seran les més idònies per a que es produeixi el desenvolupament. Segon Piaget, aquest tipus de relacions no es donen amb els adults, sinó amb els iguals, ja que aquells estableixen un tipus de relacions asimètriques fonamentades en l'autoritat i el poder que impedeixen la condició de reciprocitat del desenvolupament. Vygotsky, en canvi, centra aquesta desigualtat en les destreses i en la comprensió més que no pas en el poder. Per Vygotsky, com ja hem apuntat, el desenvolupament es produeix en una interacció, ja sigui amb iguals o amb adults, en les que hi ha algú que ha de ser "més capaç".

D'altra banda els dos autors accentuen la importància de la mútua comprensió dels que interactuen però mentre per Piaget aquesta confluència es fa a partir de dos o més individus separats, es a dir, a partir

⁶⁹ Rogoff, B.: *Aprendices del pensamiento*. Barcelona, Paidós, 1993, p. 189

de la consideració d'alternatives individuals, en Vygotsky el pensament compartit sorgeix de l'oportunitat de poder participar conjuntament en un determinada situació en la que ambdues parts fan un esforç per adaptar-se al nivell de l'altre.

Així doncs, en el plantejament vigotskià del desenvolupament la participació cooperativa en activitats serà un factor clau per al desenvolupament.

Barbara Rogoff, seguint els plantejaments de Vygotsky, ha elaborat un model de comprensió del desenvolupament que permet descriure com es produeix aquest procés de participació entre infants i adults o iguals més experts, que ens sembla molt suggerent i proper a la realitat dels centres de temps lliure en el que es centra aquesta recerca, i que tot seguit passem a descriure.

3.2. L'enfoc contextualitzat del desenvolupament en B. Rogoff

Rogoff⁷⁰ entén que el desenvolupament es produeix a tres nivells diferents, veure figura 3.2, que estan estretament interrelacionats i són indisociables. El primer fa referència a l'entorn i context sociocultural en el que es produeix l'aprenentatge, el segon al conjunt d'interaccions socials que es produeixen mitjançant un procés de participació guiada en activitats culturalment organitzades i el darrer que fa referència al nivell més personal mitjançant l'apropiació participativa.

⁷⁰ ROGOFF, B: "Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje" en WERTSCH, J.M.; DEL RÍO, P.; ÁLVAREZ, A. (comp.) : *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje, 1997

Els tres nivells d'anàlisi del desenvolupament

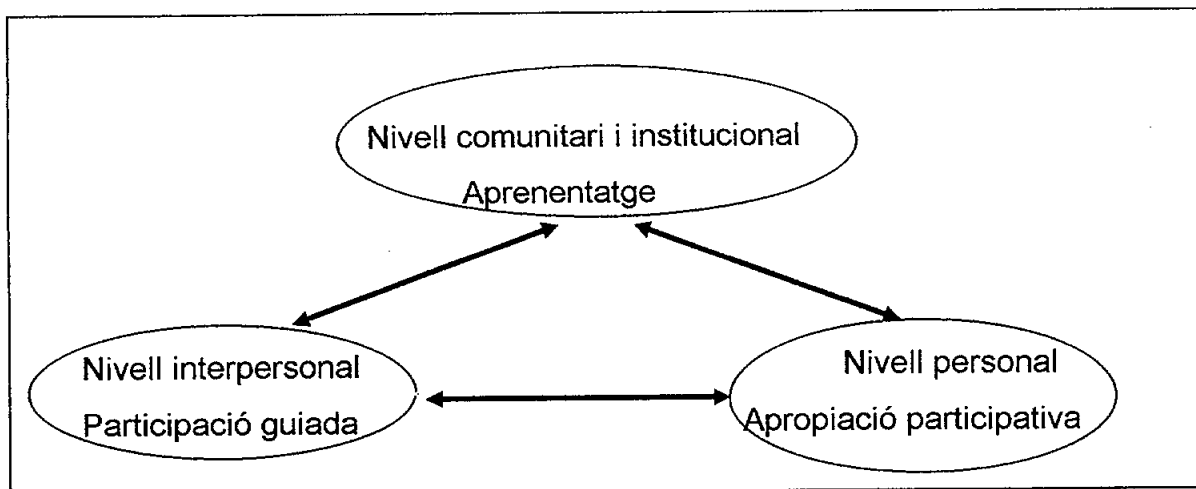


Figura 3.2.

3.2.1 L'aprenentatge

La base del desenvolupament és l'aprenentatge. Aquest fa referència a la participació activa de subjectes que tenen per objectiu aconseguir una participació més madura dels membres menys experimentats.

La idea d'aprenentatge va més enllà d'una relació diàdica entre un expert i un aprenent. Suposa un conjunt d'interrelacions entre els membres d'un grup o comunitat en la que hi ha diferents rols i en la que es produeixen situacions de desafiament mutu mitjançant l'exploració d'una activitat.

Aquest procés d'aprenentatge s'ha d'entendre des d'un determinat context institucional i comunitari que determina els rols i els diferents camps d'activitats i de participació, donant una orientació determinada al procés de desenvolupament.

3.2.2. La participació guiada

Fa referència al nivell més interpersonal i analitza els diferents nivells de coordinació i col·laboració en la participació d'una activitat.

Així doncs, la participació guiada es descriu com un procés d'aprenentatge mitjançant el qual persones expertes intenten establir ponts entre els coneixements i destreses que una persona ja posseeix i les que necessita per a resoldre situacions noves. Aquest procés que, tal i com hem vist, es realitza en un context i un clima sociocultural i institucional determinat, ve mediatitzat per dos elements fonamentals: l'organització i estructuració de les tasques i la interacció comunicativa (veure figura 3.3).

El procés de la participació guiada entén que l'infant és un membre actiu que participa en la construcció del coneixement a partir de la seva acció conjunta amb iguals o adults més experts que ell, que li fan de guia presentant-li materials, idees i valors, organitzant-li les tasques a realitzar i establint camps de comunicació comuna.

La participació guiada planteja doncs un model de participació que no és igualitària sinó asimètrica. Un model en el que la guia de persones més hàbils i expertes serà necessària per a l'avanç del desenvolupament. .

Tal i com apunta A.N. Leontiev⁷¹ en l'anàlisi que fa de la perspectiva Vygotskyana, els processos psicològics superiors dels humans només es poden adquirir mitjançant la interacció amb altres subjectes més capaços, que més endavant podran ser dutes a terme independentment.

La participació guiada és doncs un pas previ i necessari per a que es pugui produir la plena autonomia i autogestió del subjecte

⁷¹ LÚRIA.A.R.; LEONTIEV, A.N; VYGOTSKY, L.S. i altres: *Psicologia y pedagogia*. Madrid, Akal, 1986

La participació guiada

CONTEXT I CLIMA INSTITUCIONAL

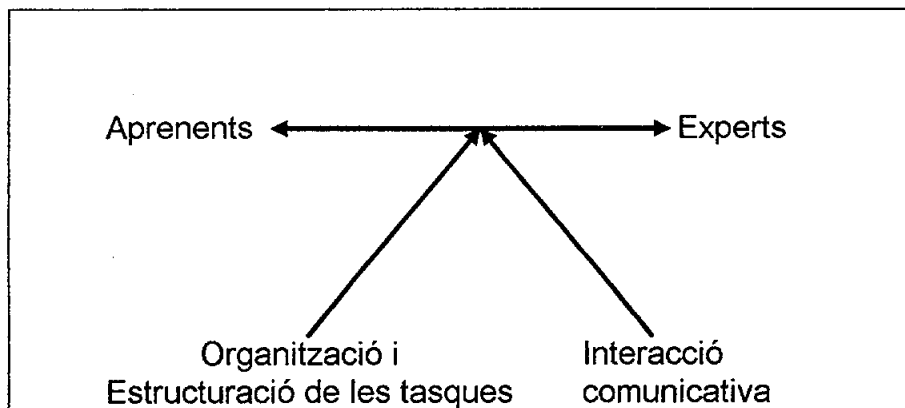


Figura 3.3.

Des d'aquesta perspectiva, el desenvolupament es produeix mitjançant la participació o l'observació actives en activitats quotidianes culturalment organitzades. El terme de participació guiada suposa doncs la implicació cooperativa d'aprenents i tutors en una mateixa tasca. "El desarrollo cognitivo de los niños es un aprendizaje: tiene lugar a través de la participación guiada en la actividad social con compañeros que apoyan y estimulan su comprensión y su destreza para utilizar los instrumentos de la cultura"⁷²

Aquesta col·laboració es porta a terme, tal i com hem apuntat anteriorment, en dos àmbits interrelacionats:

-L'estructuració de la participació: que implica l'organització del que cadascú pot fer en cada moment de la realització de la tasca.

-La interacció comunicativa: Es tracta de construir ponts des dels diferents nivells de comprensió que tenen els subjectes que participen

⁷² *Aprendices del pensamiento*, op. cit., p 21

en una tasca. Mitjançant els processos comunicatius es possible transferir informació, formar capacitats i fer-se amb valors durant la realització de les tasques que sols seria impossible d'aconseguir

3.2.2.1. *La interacció comunicativa*

Per a que el procés de la participació guiada es pugui produir, i per tant, els infants puguin adaptar-se a situacions noves i desconegudes amb l'ajuda dels adults, caldrà fer un esforç d'acostament i d'adaptació entre uns i altres. Aquest esforç per establir una intercomunicació comuna és el que Rogoff anomena "intersubjectivitat". La intersubjectivitat implica doncs, "una comprensió compartida sobre la base de un centro de atención común y de algunos presupuestos compartidos, que constituyen el fundamento de la comunicación"⁷³

D'entrada als experts els caldrà fer un esforç per adaptar-se al nivell dels més novells, tenint en compte les seves necessitats i situacions a partir d'una intercomunicació profunda amb aquests i de la vivència d'experiències emocionals comunes que ajudaran d'altra banda als novells a sentir-se motivats i moguts per adaptar-se a les noves situacions i reptes presentats pels més experts.

Les experiències afectives compartides jugaran aquí un paper molt important com a factors motivacionals del desenvolupament, tal i com afirmava Vygotsky "El pensamiento no nace de otros pensamientos. El pensamiento tiene sus orígenes en la esfera motivacional de la conciencia, una esfera que incluye nuestras inclinaciones y necesidades, nuestros intereses e impulsos, y nuestro afecto y emoción. La tendencia afectiva y volitiva se sitúa detrás del pensamiento. Sólo aquí encontramos la respuesta al "porqué" final en el análisis del pensamiento."⁷⁴

⁷³ *Aprendices del pensamiento*, op.cit., p. 104

⁷⁴ VIGOTSKY, L.S.(1987): citat a *Aprendices del pensamiento*, op.cit, p.32

En la participació guiada pensament, sentiment i acció es presenten doncs, com a tres dimensions plenament integrades. Tal i com apunta Rogoff participar cooperativament implica ja un intercanvi cognitiu, social i emocional. Un intercanvi que ajuda a crear zones de desenvolupament potencial desafiant i estimulant el procés de maduració de l'infant: "La participación guiada implica a los adultos o a otros niños desafiando, estimulando y apoyando al niño en el proceso de plantear y resolver problemas, tanto mediante la organización material de las actividades y responsabilidades que el niño ha de aceptar en la tarea, como mediante la comunicación interpersonal, mientras el niño observa y participa, a un nivel que le resulta cómodo pero en cierto modo desafiante"⁷⁵

La intersubjectivitat doncs, esdevé una condició imprescindible per a poder establir ponts que siguin desafiants i assumibles alhora, entre el que ja es coneix i el que es presenta com a novedós. En aquest procés de comunicació existeixen diferències en el punt de vista inicial que requeriran modificacions dels diferents punts de vista de cada particular per tal de poder aconseguir un acostament de perspectives i un conjunt de principis comuns que permetin als subjectes superar-se.

Compartir doncs estones de jocs i de gresca, de treball cooperatiu, de resolució de conflictes i problemes,... en definitiva compartir un camp d'experiències emocionals comunes serà necessari per a poder facilitar el procés de la participació guiada en la que aprenents i experts fan un esforç per adaptar-se mútuament a noves situacions.

3.2.2.2 L'estructuració i l'organització de les activitats

D'entrada cal tenir present que les interaccions reals entre infants i adults, es realitzen en un marc que d'alguna manera determina ja o imposa un tipus d'activitats concretes que faran els nois/es i les persones amb les

⁷⁵ *Aprendices del pensamiento*, op. cit

que hauran d'interactuar, però alhora els nois/es tenen també un cert marge d'elecció podent escollir les activitats en les que participaran i les persones amb qui interactuaran.

D'aquesta manera infants i adults col·laboren en l'estructuració de les activitats determinant el rols que adoptaran en aquestes, els camps d'interessos comuns i els diferents tipus de responsabilitats que adoptaran en les mateixes.

Alhora, la interacció conjunta en activitats socialment organitzades es va realitzant en un procés de transferència de responsabilitats que permet als infants avançar cap a un comportament cada cop més autònom.

En les relacions educatives entre educadors i educands, els primers acostumen a seleccionar un determinat tipus d'activitats i materials que s'adeqüen als nivells i interessos dels seus educands. D'aquesta manera els educadors guien el desenvolupament dels infants determinant el tipus d'activitats en les que la participació dels infants estarà permesa, preparant l'entorn social per tal d'afavorir o no determinades relacions i posant a disposició determinats materials aptes per la seva manipulació.

D'altra banda els nens també participen escollint les seves activitats i companys i dirigint als educadors cap a les activitats que més els atrauen.

El paper dels educadors no queda però reduït a aquest punt sinó que a més a més l'educador és una persona que intervé i participa activament amb l'infant en la resolució conjunta de les tasques i activitats. Es a dir, l'educador no és un observador passiu de l'activitat de l'infant sinó que s'involucra en l'activitat d'aquest oferint-li suport pràctic i emocional i orientant-lo cap una determinada fita mitjançant l'establiment i la segmentació dels passos necessaris per tal de poder-la realitzar adequadament.

Alguns autors com Wood, Bruner i Ross (1976)⁷⁶, estableixen sis punts en aquest procés d'estructuració guiada de les activitats:

- 1-Orientar l'interès de l'infant cap a la fita definida pel tutor.
- 2-Simplificar al màxim una tasca mostrant els passos que cal realitzar per tal de poder-la realitzar.
- 3-Mantenint l'interès del nen en l'activitat, motivant-lo i dirigint-li les accions.
- 4-Evidentciant-li la distància entre el que està realitzant i la solució ideal.
- 5- Controlant la frustració i el risc en la resolució del problema.
- 6- Aportant una versió idealitzada de l'acció a realitzar.

D'aquesta manera l'execució conjunta i guiada, per part de l'adult, d'activitats proporciona seguretat als infants i un conjunt de destreses i rutines que podran aplicar a activitats posteriors. Aquest procés de guiatge permet doncs, anar transferint responsabilitat als infants fins a la seva lliure intervenció.

Aquest procés de participació guiada, es pot produir tant en aquelles situacions dissenyades formalment per a suscitar aprenentatges com es contextos informals on no hi ha un interès explícit d'ensenyar. A més a més, la participació guiada inclou les relacions que s'estableixen no únicament entre infants i adults sinó també entre els infants i els seus companys i amics, avis, germans o qualsevol grup de persones que interactuen amb ells.

3.2.3 Apropiació participativa

Fa referència a l'esforç particular que fa cada subjecte que participa en una activitat i als canvis personals que s'operen en ell.

⁷⁶ Citat a *Aprendices del pensamieto*, op.cit., p. 129

Mitjançant els processos de participació guiada, les persones canvien i es preparen per altres activitats semblants. La comunicació i els esforços d'adaptació comuna que hem indicat en la participació guiada, inclouen canvis individuals dels participants en la seva funció i comprensió de l'activitat que l'ajudaran a resoldre situacions semblants.

L'apropiació participativa suposa doncs contemplar el desenvolupament com un procés dinàmic, actiu, creatiu i mutu.

3.3 Conclusions

Recollint les idees més significatives de B. Rogoff i adherint-nos al seu plantejament vigotskià del desenvolupament, entenem que la participació implica un procés d'aprenentatge que vindrà orientat per les característiques del context social i institucional en que s'estableixen les interaccions entre infants i adults. Per tant seran els valors, les tecnologies i les pràctiques concretes d'aquest context les que establiran els dinamismes propis de la participació en el mateix.

Alhora, el model de participació que plantejem entén que les relacions cooperatives entre els iguals i els adults no són igualitàries sinó asimètriques. Una asimetria que es fonamenta en les diferències de capacitat i de destreses entre uns i altres entenent que la guia i l'orientació que poden oferir els més experts és un pas necessari per a poder aconseguir la plena autogestió i autonomia dels subjectes.

Entenem també, i compartim amb l'autora, que una de les condicions bàsiques per a que es pugui produir el procés de participació serà l'establiment d'un clima afectiu càlid i positiu, que permeti establir camps de comunicació comuna a partir dels quals uns i altres puguin fer un esforç d'adaptació mútua i es sentin motivats per a participar.

Finalment entenem també que aquest procés de participació guiada és gradual, i s'ha de realitzar a partir de la participació conjunta d'infants i adults en activitats en les que els més experts, hauran d'anar transferint responsabilitats als més novells involucrant-los cada cop més fins que aquests aconseguixin dominar les situacions per si mateixos.

**LA CONTEXTUALITZACIÓ DE LA
PARTICIPACIÓ EN ELS CENTRES DE TEMPS
LLIURE**

4. TRETOS D'IDENTITAT DELS CENTRES DE TEMPS
LLIURE: Centres d'esplais i agrupaments

Els centres de temps lliure són institucions educatives infantils i juvenils no formals que actuen com a tercer medi educatiu complementant la tasca de la família i l'escola⁷⁷. Aquesta proposta educativa pren el lleure, el temps lliure entès fonamentalment coma actitud⁷⁸, com a punt de referència o com a tret identificador.

Així doncs i sense perdre de vista la seva funció lúdico-recreativa entenem que els centres d'educació en el temps lliure són institucions d'educació fonamentalment ètica. En aquest sentit i enfront una societat altament privatitzadora i individualista, reivindiquen la vivència i el valor de la col·lectivitat i esdevenen marcs privilegiats per a l'exercici de relacions interpersonals intenses amb el grup d'iguals convertint-se així en institucions educatives per al treball de la socialització i la sociabilitat dels infants.

Actualment existeix una gran diversitat d'institucions d'educació en el temps lliure tal com casals, centres juvenils, ludoteques, centres cívics, colònies i campaments, centres de dia, esplais, agrupaments...

Nosaltres però centrarem aquesta recerca en dos d'aquests models institucionals: **els centres d'esplai i els agrupaments escoltes** considerant-los els més significatius sobretot pel que fa a la seva història, tradició i extensió dels mateixos.

⁷⁷ AA.DD: *Educar en l'Esplai, educar actituds*. Barcelona, Pleniluni. Col.lecció Cas nº 7, 1991, P.10

⁷⁸ Segons Armengol, C; Burguet, M i Galceran, M^a M. (1993), podem entendre el temps lliure com a "espai de temps" que està més enllà de les obligacions professionals, familiars, socials o polítiques; també el podem entendre com a "activitat" en el sentit que l'èmfasi del temps lliure estaria en el tipus d'activitats que s'hi realitzen, activitats voluntàries, gratuïtes i desitjades per al subjecte; finalment es pot entendre el temps lliure com una "actitud", l'actitud que adopta el subjecte davant el seu temps, es tracta en aquest sentit de l'actitud que fa que el subjecte pugui fer del seu temps, un temps alliberador per a ell i per als altres i això comporta alhora:

-adoptar una actitud autònoma, crítica i responsable davant el que es decideix i el que es fa

-L'actitud de saber gaudir i trobar satisfacció en el que es fa

-una actitud gratuïta i voluntària que permet donar sentit a les coses.

Per tant i des d'aquesta perspectiva l'educació en el temps lliure suposarà educar als subjectes per a que sàpiguen fer del seu temps lliure un espai d'alliberació personal i col·lectiva.

En aquesta recerca pretenem fer un anàlisi global d'ambdós tipus de centres essent conscients que són més els elements en comú que les diferències, malgrat tot en alguns moments, i quan aquestes les considerem importants, també les posarem de relleu.

Alhora d'abordar les característiques que definirien els centres de temps lliure ho farem des dels aspectes més generals als més concrets analitzant aquells elements que pensem que els doten d'identitat: el marc institucional i els diferents mitjans educatius que empren: el quotidià, els grups, les activitats i els monitors.

4.1. El marc institucional

Quan parlem del marc institucional ens estem referint a tots aquells elements que queden regulats i instituïts als centres i que per tant determinen la seva identitat i reconeixement. En aquest sentit malgrat els centres de temps lliure són institucions que presenten una gran diversitat d'estils, models d'organització, utilització de recursos, etc..., podem també establir alguns trets generals comuns a tots ells que venen justament determinats per les característiques del seu context institucional i que tot seguit exposarem.

-Com ja hem apuntat anteriorment, es tracta de col·lectivitats que acullen a infants i adolescents d'entre els 6 i els 17 anys, aproximadament, tot i que els centres d'esplai són bàsicament infantils mentre que l'escoltisme va néixer com a moviment juvenil i, malgrat que posteriorment s'obrí a sectors d'edats inferiors, encara actualment aplega a una població d'adolescents i joves més superior que els centres d'esplais.

Pel que fa a les seves dimensions aquests presenten una gran diversitat en funció de la zona, la tradició del centre i sobretot la

disponibilitat d'espai i d'infraestructura necessària. En aquest sentit cal tenir present que tot i que hi ha alguns centres que són de titularitat pública, la majoria d'ells, i concretament els que analitzarem en aquesta recerca, han estat promoguts per la societat civil, ja siguin associacions cíviques i culturals o bé entitats religioses i utilitzen els locals que aquestes entitats i associacions els cedeixen. Per tant, en la majoria dels casos no es tracta de locals construïts especialment per a donar resposta a les necessitats d'aquests tipus de centres sinó que són locals adaptats, acondicionats i en moltes ocasions compartits amb d'altres institucions. Això dificulta moltes vegades la creació de nous centres, per la manca de trobar local disponible, i limita, en d'altres, les possibilitats de creixement i també d'intervenció educativa.

-Es tracta d'institucions que presenten un ritme d'actuació divers, caps de setmana, diari i amb activitats més intenses a l'estiu com campaments, rutes i colònies, però al ser centres de convivencialitat permeten establir un tipus de participació continuada i permanent, no puntual, esporàdica o aïllada.

-Un altre dels trets distintius dels centres de temps lliure és que parteixen de l'adhesió lliure i voluntària dels seus membres.

Es a dir, habitualment, quan un infant s'apunta a un centre de temps lliure ho fa mogut per interessos personals, generalment de tipus afectiu (perquè hi ha algun amic que coneix i que l'ha convidat a anar-hi; perquè ha sentit a parlar que és un lloc on podrà jugar amb d'altres nens i passar-s'ho bé,...). Es a dir, que promouen una implicació més lliure i voluntària que d'altres instàncies educatives. Ni es natural o espontània com el cas de la família ni obligatòria o imposada com en el cas de l'escola sinó que com també apunta J. Franch (1985) permet un tipus d'implicació i de pertinença a una col·lectivitat més desitjada per al nen/a.

-Els centres de temps lliure són realitats institucionals caracteritzades per la descentralització de la seva intervenció i per tant gaudeixen d'un elevat nivell d'autonomia en el disseny i elaboració dels seus projectes educatius. En aquest sentit i malgrat que la intervenció educativa que s'hi realitza és intencional, sistemàtica i amb clars objectius educatius, podem afirmar que cada centre de temps lliure "es un mon".

Hi ha però un tret comú a tots ells: més que determinats continguts instructius, el programa, contingut i fins i tot la identitat dels centres està en els valors viscuts i en les actituds que aquestes experiències forgen en cada persona.⁷⁹ Es per tant una proposta d'educació moral que com indica J.Franch (1985) ve especialment suggerida per les condicions de llibertat general que es donen en les situacions de lleure.

-Son institucions que vehiculen la participació social en tan que són entitats presents i actives en un mitjà determinat i moltes d'elles proposen als nois/es activitats de compromís amb l'entorn més immediat, d'això l'escoltisme en té una llarga tradició. Activitats amb un sentit i utilitat social que augmenten el nivell de motivació i que permeten incidir en una transformació real de l'entorn.

-Finalment i pel que fa a les qüestions metodològiques també podem dir que els centres de temps lliure més que un mètode únic que els defineixi utilitzen uns determinats mitjans educatius que s'organitzen i estructuren de diversa manera en funció de cada centre o moviment al que es pertanyi. Aquests principals mitjans són: les activitats, els grups d'infants, la vida quotidiana i els caps/monitors⁸⁰. En aquest sentit hem de fer una diferència entre esplais i agrupaments. Mentre en els darrers aquests mitjans s'organitzen de la mateixa manera per a tots els "caus"⁸¹ configurant-se així

⁷⁹ *Educar en l'esplai, educar actituds*, op.cit., p. 13

⁸⁰ Utilitzarem aquests termes per a referir-nos als dirigents que porten els diferents grups d'infants en els centres de temps lliure. El terme "cap" s'utilitza en el món de l'escoltisme i el terme "monitor" en el de l'esplai.

⁸¹ La paraula "cau" s'utilitza en el moviment escolta per a denominar el lloc de trobada dels grups. Correspon al que serien els "centres" en el món dels esplais, es a dir, el marc espacial.

un mètode propi, no passa el mateix en els centres d'esplais on l'heterogeneïtat i diversitat és molt àmplia.

Tot seguit passarem a descriure les característiques més significatives que presenten aquests mitjans.

4.2. La vida quotidiana

Per quotidià entendrem tot allò que configurem les estones en que no hi ha cap tipus d'activitat programada i en les que els nois/es són totalment determinants del seu temps.

Els centres de temps lliure utilitzen també els marcs que ofereix la vida quotidiana amb finalitats educatives. Tal i com hem comentat anteriorment, als centres de temps lliure més que a realitzar determinats tipus d'activitats s'hi va a convida-hi, a compartir experiències de vida amb els iguals i el quotidià serà l'àmbit privilegiat per a aprofundir en aquesta experiència perquè un dels seus grans potencials és justament la possibilitat de poder establir un marc de convivència intensa, on s'acostumen a crear un tipus de relacions interpersonals càlides i estretes, creant-se vincles d'amistat i d'estimació entre infants i joves que acaben configurant un microclima de valors significatius per als nois/es. Aquestes estones del quotidià serviran doncs per anar cobrint tot una sèrie de necessitats bàsiques en els infants, necessitats d'afecte i atenció, de seguretat i també d'autonomia. Tal i com apunten J.Franch i A. Martinell "unes relacions personals de qualitat i la satisfacció de les necessitats bàsiques són font de seguretat i d'autonomia personal, produeixen benestar. Les persones, els espais, el temps, els objectes que es viuen cada dia, configuren una trama que, potencialment, pot oferir a cadascú el sentiment de seguretat i de relaxació que s'origina en el fet de saber que hom és acceptat, estimat, que les seves necessitats són cobertes, que respon a allò que s'espera d'ell i que troba la seva forma

pròpia d'actuar en la realitat, de tenir-ne un domini bàsic i de poder contribuir a modificar-la"⁸²

D'altra banda, el ritme repetitiu d'aquestes situacions i d'aquestes activitats quotidianes permet el treball d'hàbits tant individuals com col·lectius, per això també s'afirma que el quotidià serveix per a "designar tots aquells aspectes de la vida que es caracteritzen per la seva habitud (tot un seguit d'hàbits de relació, d'higiene, de responsabilitat, de llenguatge... que, precisament pel fet de ser hàbits, són respostes espontànies i permanents a les situacions en que la persona es va trobant"⁸³.

Cal tenir present, però, que als centres d'esplai i agrupaments el quotidià no té la mateixa importància quantitativa que en d'altres situacions, com colònies i campaments, que impliquen una convivència total al llarg de molts dies però també en aquests es plantegen qüestions com ara l'horari i el ritme que implica: arribar, trobar-se, iniciar l'activitat, aturar per a berenar, acabar l'activitat, acomiadar-se, marxar.

També cal tenir en compte l'espai i facilitar que els infants el facin seu tenint-ne cura i assumint els serveis que siguin necessaris per a tota la col·lectivitat.

Finalment el quotidià també és un mitjà que, de manera informal i espontània, permet determinar marcs normatius que permeten regular la vida de la col·lectivitat, convertint-se també així en l'espai privilegiat per ajudar als infants a resoldre els seus conflictes.

⁸² FRANCH, J., MARTINELL, A. : *L'animació de grups d'esplai i de vacances*. Barcelona, Laia, 1984, p. 61

⁸³ PEÑAFIEL, J.: "El quotidià i l'educador en el temps lliure. a *Estris* nº 34, p. 7.

4.3. Els grups

Els centres de temps lliure recuperen el valor de la vivència en petits grups proposat ja pel moviment de l'escola nova amb autors com Cousinet, Freinet, Makarenko o el mateix Baden-Powell –fundador de l'escoltisme– situant els grups en el lloc central dels seus mètodes.

Així doncs els centres de temps lliures utilitzaran els grups d'infants com un dels dinamismes bàsics de la vida col·lectiva oferint als nois/es la possibilitat d'establir diferents nivells de relacions interpersonals, diferents nivells d'activitats en grup, d'exercici de responsabilitats, des dels grups naturals, el grup d'edat o la col·lectivitat en el seu conjunt.

L'estructura dels grups esdevé doncs en la vida dels centres una necessitat organitzativa i pedagògica alhora. Pedagògica perquè com hem dit anteriorment la vida en petits grups és el mitjà bàsic per a l'aprenentatge de la convivència i la participació. El grup és un espai per a créixer plegats, per a compartir compromisos i responsabilitats, per a sentir-se protagonista i adquirir seguretats, per aprendre a prendre decisions col·lectives, per a l'aprenentatge de la solidaritat, de les habilitats dialògiques....

En definitiva els grups són l'eina fonamental per al treball de la socialització i la sociabilitat dels infants.

Pel que fa a l'organització i composició dels grups, els centres de temps lliure ofereixen també la possibilitat d'utilitzar una gran diversitat d'estructures i dimensions dels grups. No ens hi estendrem gaire en aquest punt ja que J. Franch va realitzar un estudi força acurat sobre la vida dels grups en els centres de temps lliure, de manera que ens centrarem únicament en aquells aspectes més significatius i rellevants.

A trets generals podem dir que en els centres de temps lliure

acostumen a trobar trets tipus principals de grups d'infants:

-El grup petit. Anomenat també grup base, grup natural o grup primari. Són grups formats per un total de 4 a 6 infants i ubicats dins d'una mateixa franja d'edat. L'escoltisme ha instituït la configuració d'aquests grups amb les anomenades "sisenes" o "patrulles". En el món dels esplais tot i que no està tant institucionalitzat també podríem determinar aquests petits grups amb el que anomenem "colles", "grup base" o "grups de serveis"

-El grup d'edat. Anomenat també grup mitjà o "unitat" en l'escoltisme. Acostuma a estar format per un total de 20-25 infants com a màxim d'una mateixa franja d'edat en la que s'acostumen a incloure infants de tres edats diferents, per exemple 6-8 anys, 9-11 anys, 12-14 anys.... El grup d'edat és la col·lectivitat més àmplia en la que s'insereix la vida dels grups petits.

-La col·lectivitat institucional. Es el marc de referència més global en el que s'insereixen els diferents grups d'edats. Com ja hem comentat, les seves dimensions varien enormement en funció de cada centre.

L'existència d'aquests grups demana també la necessitat d'establir diferents mecanismes de regulació, organització i participació dels infants en la vida del centre, des de l'assemblea de tot el grup d'edat, les reunions informals dels grups petits o d'altres mecanismes més formals i institucionals com les bústies de suggeriments, plafons, revistes internes, etc... Es a dir l'existència de diferents tipus de grups en la vida dels centres genera també la necessitat de pensar diferents maneres d'articular-los i de dinamitzar-los.

L'organització de la vida d'aquest grups⁸⁴, es a dir, els criteris de la seva composició, les dimensions, la durada de la vida dels grups,

⁸⁴ J. FRANCH aborda àmpliament les diferents possibilitats existents en funció també del context institucional, colònies o centre de cap de setmana, en les seves obres *El lleure com a projecte* i *L'animació de grups d'esplais i de vacances*.

l'organització interna, i l'articulació entre els diferents grups presenta una diversitat molt àmplia en els diferents centres de temps lliure, llevat dels agrupaments escoltes en els que hi ha un plantejament molt més homogeni i fins i tot ja instituït.

De la vida dels grups als centres però, voldríem ressaltar dos aspectes que considerem d'especial interès i que, a diferència d'altres marcs educatius com l'escola, presenten unes virtualitats pedagògiques prou significatives.

D'una banda els centres de temps lliure són institucions que afavoreixen i potencien especialment l'existència i la creació de grups petits. Hi ha tot una sèrie de situacions de la vida dels centres que demanen la configuració d'aquests grups: jocs lliures i espontanis, distribució de tasques concretes en una activitat del grup, distribució dels nois/es en les habitacions o tendes quan es surt d'excursió, la realització de serveis bàsics dins el grup: neteja, material, farmaciola,....

Entenem que les dimensions reduïdes d'aquests grups contenen unes potencialitats educatives que no es donen en d'altres nivells.

D'entrada ofereixen un marc de seguretat personal i d'autoafirmació necessari per a poder-se inserir en una col·lectivitat més àmplia ja que és l'àmbit que permet establir vincles d'amistat i entesa volguts i escollits pels nois/es. Es tracta també de grups que faciliten les decisions a petita escala, són més fàcilment autogovernables i tenen més possibilitats de resoldre els seus conflictes de manera espontània i autònoma.

L'altre element que caldria destacar és que afavoreixen l'experiència dels aprenentatges guiats per infants d'edats lleugerament superiors a la que hom es troba i alhora exerciten l'exercici de la responsabilitat.

El fet que en una mateixa franja d'edat hi convisquin infants d'edats diferents pot ser una dificultat pedagògica, pel que fa a la diversitat d'interessos i nivells, però alhora presenta també uns avantatges ja que els més petits s'estimulen amb la presència d'un igual que és una mica més expert que ell i el pot ajudar en el seu procés de creixement personal. D'altra banda ofereix la possibilitat als més grans de fer de guies dels més petits afavorint així l'exercici de les responsabilitats i generant sentiments de seguretat i d'autoafirmació. Aquest fet és especialment treballat a l'escoltisme, on els més grans de cada unitat fan de caps de les patrulles.

4.4. Les activitats

Als centres de temps lliure la importància de les activitats no es centra tant en el tipus d'activitats sinó en el com es fan aquestes. En aquest sentit hi hauria dos trets significatius que les definirien: el **nivell d'autodeterminació** de les mateixes i el **tret d'animació**.

Pel que fa al primer aspecte hem de dir que els centres de temps lliure són institucions educatives en les que tradicionalment els infants han incidit, i poden incidir directament en la gestació i gestió dels projectes d'activitats que s'hi realitzen. Afavoreixen doncs, la participació dels infants en l'elaboració de projectes d'activitats propis, centrats en els interessos dels infants afavorint així el procés de construcció de la seva autonomia. En aquest sentit, al ser activitats que els nois/es fan seves, van passant per un procés de deformació o d'adaptació contínua i permanent a les necessitats i situacions reals de cada moment. Es tracta d'activitats travessades per la immediatesa i l'espontaneïtat de la vida dels grups, d'un anar-se construint, planificant i realitzant al ritme de les demandes i necessitats dels infants.

L'altre tret distintiu de les activitats és l'animació de les mateixes. Animar significa "donar vida", estimular. Es tracta doncs d'activitats que pretenen engrescar als noi/es a viure-les i a gaudir-les amb plenitud

utilitzant els centres d'interès i la pedagogia del projecte, l'ambientació i la motivació com a principals mitjans d'animació.

Els centres d'interès fou un mètode nascut dins l'àmbit escolar i elaborat per Decroly que va proposar planificar els aprenentatges dels infants de manera global a partir dels centres d'interès naturals dels infants. Es tracta d'un mètode educatiu que agrupa continguts i activitats al voltant d'un tema o idea central que té significat per al noi/a i que els permet viure una experiència global ja que tot el que es fa està relacionat amb l'eix central d'animació.

Els centres d'interès permeten alhora realitzar grans projectes d'activitats on l'ambientació es converteix en un element clau que permet als infants endinsar-se de ple en el món de la fantasia. Aquests elements augmenten el nivell de motivació perquè permeten realitzar activitats d'una certa complexitat i alhora extraordinarietat.

D'altra banda els centres de temps lliure permeten realitzar un tipus d'activitats força novadores per als infants o si més no, diferents a les que poden realitzar en d'altres àmbits, com són els campaments, les rutes, les colònies, l'elaboració d'empreses, Aquest aspecte de novetat els permet eixamplar els seus camps d'acció, augmentar la motivació, adquirir noves destreses i actituds i, en definitiva, afavoreixen el seu desenvolupament personal i humà.

Finalment, i pel que fa al tipus d'activitats que s'hi realitzen, podríem destacar com a més significatives les següents: el joc, activitat per excel·lència; l'activitat esportiva; els tallers; les excursions i descobertes del medi, i finalment les festes i celebracions especials.

4.5. Els caps/monitors

Els centres de temps lliure estan dirigits per joves, que acostumen a tenir entre 18 i 25 anys, que de manera voluntària dediquen part del seu temps lliure per a fer d'animadors d'aquestes comunitats infantils. En el món de l'escoltisme adopten el nom de "caps d'unitat" i en l'esplai el de "monitors".

El fet que els educadors dels centres de temps lliure siguin tant joves, es a dir, la poca distància en edats existent entre educands i educadors crea un tipus de complicitat en la relació educativa que permet equiparar molt més les relacions de poder i autoritat que es viuen en d'altres instàncies educatives i molts nens/es veuen en el seu monitor a un amic o company expert amb qui poder confiar i demanar ajut.

D'altra banda el fet que els monitors/caps acostumen a intervenir des del voluntariat és ja un indicador de l'aspecte militant de la seva tasca, de les seves ganes i voluntat d'atendre i de compartir el seu temps amb els nens/es desinteressadament. Els monitors o caps són joves que estan, en principi, sempre disposats a interactuar amb els infants durant el temps en que els acullen i aquest fet pot ser també diferenciador d'altres àmbits com el de la família en el que molt sovint els pares no podem o no estem gaire disposats a interactuar amb els nostres fills amb la intensitat que potser ells voldrien.

Els caps/monitors, quant a la seva intervenció, són un element clau del procés educatiu no només per la relació personal amb els infants sinó per la seva intervenció sobre la institució, el medi, les activitats, els grups i el quotidià.

Cal entendre també que la tasca dels caps/monitors no es realitza

mai de manera isolada sinó amb equip ja que els diferents sectors d'edat acostumen a estar dirigits per dos o tres monitors i alhora aquests treballen coordinadament i cooperativament amb la resta de monitors/caps del centre.

L'equip de caps/monitors seran doncs els principals responsables de dinamitzar i estructurar la vida col·lectiva i se'ls atribueixen com a principals funcions⁸⁵:

-Ajudar a establir un marc de relacions intenses i càlides que aportin seguretat, confiança i autonomia als infants. Es tracta en definitiva d'ajudar als infants a sentir-se acollits, apreciats, i atesos en tot moment.

-D'altra banda fer de monitor suposarà també realitzar funcions d'animació de la vida dels grups, facilitant les comunicacions, afavorint la cooperació i ajudant als infants a regular i resoldre els seus conflictes.

-Pel que fa a les activitats l'equip de caps/monitors intervé motivant i engrescant als grups a formular les seves demandes, ajudant als infants a centrar les seves propostes d'activitats i oferint recolzament en l'organització de les mateixes.

-Finalment els caps/monitors intervenen també ajudant a establir criteris normatius i organitzatius al centre, arbitrant conflictes, ajudant a l'aplicació de les normes i ajudant a configurar i a regular el funcionament dels grups.

⁸⁵ Les funcions que tot just s'apunten són un resum de les aportacions fetes per A. MARTINELL i J. FRANCH en la seva obra *L'animació de grups d'esplais i de vacances. Fer de monitor*, op.cit.

5. LA TRADICIÓ PARTICIPATIVA EN ELS CENTRES DE TEMPS LLIURE

Els trets distintius dels centres de temps lliure, la pertinència voluntària i gratuïta a una col·lectivitat que proporciona experiències significatives per als nois/es, la realització d'activitats lligades als propis interessos, la possibilitat d'elaborar i realitzar projectes col·lectivament amb l'exercici de la responsabilitat, l'espai de convivència intensa que es genera..., fa dels centres de temps lliure el marc idoni per al treball de la participació i aquesta ha estat també una de les funcions socials que se'ls han atribuït .

Ja que la realitat dels centres de temps lliure i de l'escoltisme prové de camins diferents, mirarem de descriure també l'evolució que han sofert aquests dos moviments exposant primer la tradició participativa del moviment de colònies i esplais i posteriorment l'evolució seguida per l'escoltisme.

Pel que fa al moviment de colònies i esplais, i després d'haver fet una revisió bibliogràfica sobre la història dels centres de temps lliure, ens atrevim a afirmar que el desenvolupament de la participació en el mateix ha passat per diferents moments, dels que em podríem assenyalar tres com a més significatius:

- 1.-La participació centrada en l'acció i en la realització d'activitats;
- 2.-La participació centrada en la presa de decisions de manera autogestionària pels infants.
- 3.-La participació cooperativa entre infants i monitors.

5.1. Les colònies escolars d'abans de la guerra

5.1.1. La participació com a "activisme"

La tradició participativa del temps lliure la trobem ja en la seva mateixa gènesi, en aquelles primeres colònies escolars realitzades al nostre estat l'any 1887 organitzades per una institució de la ILE⁸⁶, el Museu Pedagógico Nacional dirigit en aquells moments per Manuel Bartolomé Cossío.

Cal recordar que la Institució Lliure d'Ensenyança, que tant va influir en la reforma educativa espanyola de principis de segle, es va crear justament com a reacció a l'ensenyament tradicional, verbalista, escolàstic, immobiliista... optant per un ensenyament racional, actiu i participatiu. Foren els institucionistes els primers en introduir el principi d'activitat en l'educació, que posteriorment originà l'aparició del moviment de l'escola Nova o Escola Activa. Una educació que en definitiva pretenia donar més protagonisme a l'infant en el seu propi procés de desenvolupament oferint-li uns ventalls de participació molt més amplis dels existents fins el moment.

La influència de la ILE en el desenvolupament de les colònies a Espanya fou gran, però bastant limitat geogràficament. Foren les Societats Econòmiques d'Amics del País les que, en diferents ciutats espanyoles, crearen i impulsaren les primeres colònies escolars de vacances.

L'any 1893, la Societat d'Amics del País de Barcelona organitza la primera colònia infantil de vacances a Catalunya on tindran una especial difusió i desenvolupament. A partir de 1906 l'Ajuntament de Barcelona agafarà la davantera amb les colònies tant des del punt de vista quantitatiu com qualitatiu.

⁸⁶ILE.: A partir d'ara utilitzarem aquesta abreviatura per a referir-nos a la Institución Libre de Enseñanza

Tot i que els objectius d'aquestes primeres colònies escolars eren de tipus polític i sanitari, lligat als interessos filantròpics i higienistes de l'època, la preocupació pels aspectes pedagògics i educatius va anar guanyant terreny progressivament.

El que si podem afirmar és que aquestes primeres experiències de vida col·lectiva a ple camp, durant un temps força llarg, un mes aproximadament, i intens, les 24 hores del dia, va anar posant en evidència les grans potencialitats educatives d'un marc ben diferent al de l'escola. Perquè tot i l'origen escolar de les primeres colònies, que eren conduïdes per mestres de les escoles públiques, tot el que s'hi feia i es vivia era ben diferent al temps pròpiament lectiu de durant l'any. Viure en un entorn natural i social diferent a l'habitual, formar part d'una col·lectivitat real en la que s'exercien càrrecs i responsabilitats, realitzar activitats d'observació, recerca i exploració d'un determinat medi concret... va permetre descobrir en les colònies el medi privilegiat per a materialitzar els principis educatius de l'Escola Nova: activisme, vitalisme, contextualització de l'aprenentatge, la creació d'un clima de relacions interpersonals familiar i càlid, la participació social...

En aquesta primera etapa del desenvolupament de les colònies al nostre estat que l'hauríem de fixar entre el 1893 i el 1922, la participació esdevindrà quasibé sinònim d'activisme. Les colònies esdevindran un marc idoni per a treballar la participació individual i col·lectiva en el propi procés d'aprenentatge. Un marc per aprendre tot jugant, explorant, manipulant, i realitzant activitats col·lectives. També des d'aquesta perspectiva participar suposarà fer coses plegats, formar part d'una col·lectivitat. Malgrat tot estarem encara lluny d'una participació plena i real, és a dir, una participació en la presa de decisions de tot el que afecta a aquesta vida col·lectiva. Els nois/es podien participar d'un aprenentatge molt més vivencial i significatiu per a ells lligat als seus propis interessos però lluny encara de vetllar pel

desenvolupament de l'autonomia dels infants. De fet els nois/es podien participar fent coses, i fins i tot moltes coses diverses, però dins d'uns límits clarament definits pels mestres i en un context d'ordre i disciplina exercit heterònomament per l'adult. Es tracta doncs d'una participació centrada encara en l'activitat externa de l'infant. Com diu A. Galí "l'activisme ens dona la màquina però no el motor que l'ha de moure" i més endavant afegeix "només és veritablement actiu el que ve de dins i només ve de dins el que es produeix en una esfera de llibertat"⁸⁷.

La participació real, la que emana de la pròpia autonomia dels infants, la que permet exercir el poder en la presa de decisions, no s'exercitarà fins a la següent etapa del desenvolupament de les colònies que hem de situar cronològicament entre el 1922 al 1939.

5.1.2. La participació com a "autogestió"

A partir de 1916 es produeixen uns canvis d'organització en el si de l'ajuntament que donaran peu a la creació de la Comissió de Cultura, que semblava destinada a aglutinar totes les funcions de caràcter educatiu impulsades des de la corporació. Però per raons relatives a les lluites de poder en el si de l'administració pública, no desapareix ni s'integra en Cultura la Comissió llavors anomenada de Colònies i Escoles del Bosc.

Així doncs, a partir de 1916 es crea una certa duplicitat. La comissió de Colònies segueix desenvolupant les colònies segons el model inicial de contractació amb fondistes, però amb intents de millorar la seva pràctica, i la Comissió de Cultura cercarà nous camins per desenvolupar una tasca amb objectius semblants.

⁸⁷ GALÍ, A.; HERRERA, J.: *Activitat i llibertat en educació*, Barcelona, El tremp. Quaderns d'escola nº 7, 1979, p. 22 i 26 respectivament

Gràcies a aquesta comissió es crearà un nou model de colònies amb les anomenades colònies d'administració directa l'any 1922.

Es precisament en aquest punt quan es pot afirmar que les colònies barcelonines es situen al mateix nivell de virtualitat pedagògica que les europees o les desenvolupades per l'ILE a Madrid.

A les colònies d'administració directa desaparegué el fondista que actuava com intermediari i passaren a dependre totalment de l'Ajuntament, que podia establir un control més directe sobre tots els aspectes de la vida de la colònia. Aquest tipus de colònies permetien també l'organització de la vida col·lectiva des de criteris pedagògics i comportaren un augment molt considerable del número de nens per colònia.

D'aquest període hauríem d'assenyalar dues colònies altament representatives i autèntics models de *self-government*: la colònia de Vilamar i la de Turissa que seguiren les directrius i el tarannà imprès per Artur Martorell.

Les colònies d'aquest període assumiren el principi d'activisme de l'escola activa pel que fa a l'aprenentatge i l'afegiren també als aspectes d'organització de la vida col·lectiva donant lloc a les experiències d'autogovern. Participar no serà únicament fer coses plegats sinó, sobretot, decidir quines coses volem fer i com fer-les. Es tractava de crear un marc de convivencialitat que permetés als nois/es exercitar-se en la responsabilitat individual i sobretot col·lectiva, unes autèntiques comunitats justes i democràtiques on l'aportació de cada noi/a era imprescindible per al benestar de la col·lectivitat, així ho expressa Pere Vergés en una de les seves conferències organitzades per l'Ajuntament de Barcelona:

"A Vilamar anàvem a crear-hi una atmosfera d'idees. Anàvem a crear-hi una ciutat ideal, on cada infant fos un ciutadà, això és, amb drets i deures

dins una jerarquia que vol dir limitació d'autoritat i responsabilitat a un fi superior, la col·lectivitat. Així de l'individu al grup o caseta, d'aquesta a la vila, de la vila al barri, del barri a la ciutat. Si el ciutadà exerceix un càrrec, té més jurisdicció, però també més responsabilitat. La té davant d'ell mateix, davant del grup o color al qual pertany i davant de tota la col·lectivitat. Ell sap que del seu esforç depèn el guany o la pèrdua del seu grup"⁸⁸

Es tractava en definitiva de preparar als nois/es com a futurs ciutadans d'una societat participativa i democràtica i assumint els principis socials i educatius plantejats per J. Dewey, convertir les colònies escolars en una reproducció del que havia de ser la vida en societat.

L'estructura social muntada a Vilamar i a les posteriors colònies esdevenia el marc idoni per a treballar l'educació cívica, moral i social i, tot i sense descuidar els aspectes intel·lectuals, les colònies escolars anaren convertint-se en una institució bàsica per al treball d'actituds i valors on la participació esdevindrà un mètode imprescindible per al desenvolupament de l'autonomia, la responsabilitat i la solidaritat.

Les experiències de les colònies de vacances en aquesta època estaven totalment influenciades pel moviment de l'escola nova i per l'esperit pedagògic de les obres de la Mancomunitat i alguns anys després de la Generalitat (ja en el període republicà). També cal destacar l'important contacte establert amb pedagogs destacats d'altres països, ja hem comentat anteriorment l'efecte de la visió social i progressiva de J. Dewey en la seva obra *L'escola i la societat* apareguda al 1900. Seguint a Jordi Monés⁸⁹ podem citar també les influències de Maria Montessori que residí durant bastant temps a Barcelona; Anna Rubiés que introduí el mètode Decroly; Claparède que publicà diferents treballs en llengua castellana entre 1907 i

⁸⁸ VERGES, P.: *La vida espiritual a Vilamar*. Conferència donada per Pere Vergés a la sala d'actes de la casa de l'Ardiaca, el 31 d'octubre de 1930 amb motiu de l'exposició d'activitats dels infants a les colònies escolars. Barcelona, Ajuntament de Barcelona, comissió de cultura. Juliol 1932. P.7

⁸⁹ MONÉS, J.: *L'escola a Catalunya sota el franquisme*. Barcelona. Rosa Sensat, Edicions 62, 1981

1936, visitant Barcelona el 1920; Piaget també ho va fer al 1930; Freinet pronuncià conferències a l'Escola d'Estiu de 1933; Cousinet donà un discurs a la Normal Experimental de la Generalitat; ressonen també els noms de Neïll, Badley, Parkhurst, Kerchensteiner, Finalment remarcar també la gran influència de Baden-Powell i l'escoltisme que ens arriba al nostre estat al 1912 i a comença a arrelar a Catalunya l'any 1927.

De totes aquestes influències s'anà gestant una nova pedagogia activa en la que destacariem els següents principis fonamentals: (n'hi hauria d'altres però destacariem aquests com a més significatius per al tema que ens ocupa).

1-L'autonomia i la llibertat del subjecte en harmonia amb el benestar col·lectiu

2-L'activitat de l'infant com a mètode d'aprenentatge significatiu

3-El valor de la col·lectivitat com a font d'educació cívica i moral.

Les colònies escolars realitzades per l'Ajuntament de Barcelona durant aquesta època foren un autèntic exemple d'interrelació d'aquests principis.

Seran els mateixos dinamismes de la convivencialitat, la distribució i exercici de responsabilitats, la vida en petits grups, l'establiment de vincles afectius càlids i estrets, l'organització conjunta entre nois/es dels diferents elements del quotidià, les condicions d'espontaneïtat i de llibertat, en definitiva, l'ambient i el clima democràtic i respectuós, el que educarà moralment als nois/es.

Es potser en la Colònia de Turissa on el contingut social i educatiu pren més força. Per altra banda a Turissa s'introdueix un element nou i prou significatiu: la participació social. A banda de treballar la participació en el si del mateix grup de nois/es amb la conseqüent jerarquització de

responsabilitats, a Turissa s'introdueix la convivència i la participació amb la comunitat local, amb la gent del poble. A Turissa totes les activitats anaven lligades al coneixement i aprofundiment de la realitat local. Un element molt important eren les vetllades que s'organitzaven obertes a tota la gent del poble. Als vespres, els mestres explicaven contes, rondalles, cantaven cançons,... i la gent del poble s'hi anava afegint, formant tots una gran família i creant-se un clima de germanor i convivència. No es tractava doncs de crear comunitats participatives a nivell únicament grupal sinó d'anar més enllà establint vincles amb l'entorn més immediat i col.laborant amb la gent i les institucions més pròximes a la colònia establint-se també així una participació social , transformadora de l'entorn.

Al 1932 s'inicien les acampades com una nova modalitat de colònies. Aquestes acampades reben influències per una banda de les experiències que s'estaven realitzant als Estats Units amb nois/es pre-delinqüents o delinqüents amb els que es realitzaven estades d'acampades amb un objectiu de reeducació moral; i per altra banda de les acampades que realitzava el moviment escolta, que per aquestes dates estava ja força arrelat a Catalunya.

Tot i que no s'adoptà i desenvolupà totalment el mètode i programa de l'escoltisme, si s'agafaren les idees de Baden-Powell que es trobaren més assequibles i aprofitables per als infants.

A les acampades s'establia també una jerarquia entre els nois/es, era una distribució, però, que venia determinada per unes necessitats socials, els càrrecs naixien de les activitats de manera que més que una jerarquia era una distribució de treballs amb drets i deures correlatius a ells. Així ens ho explica Manuel Torres de 12 anys, membre d'una de les acampades que s'organitzaren a Tossa:

"Com distribuïm la feina en les nostres acampades. La nostra feina és

d'homes grans; nosaltres mateixos ens governem; però això no vol dir que sempre tothom compleixi. Tots els nois tenim una feina o altra. Uns ens ciudem dels serveis de cuina; altres de la llenya, altres de l'aigua, de la higiene, del rebost, etc...

Hi ha també cinc caps de grup. Cada un d'ells és el cap de la seva tenda. D'aquests cinc n'hi ha un que és el cap general del campament"⁹⁰

Però l'autogovern anava més enllà de l'establiment d'una bona organització i jerarquització de responsabilitats. Per a l'autogovern es feia imprescindible l'ús de la paraula com a mecanisme de regulació dels conflictes i de presa de decisions. Calia assegurar també un bon nivell de comunicació i trobar mecanismes per a l'intercanvi d'opinions i l'establiment d'acords. Es així com s'instituïren les assemblees com a espais per a la presa de decisions i l'intercanvi comunicatiu. A les acampades aquests espais eren els llocs idonis per educar el diàleg, la discussió, la tolerància i el respecte i esdevenien també els moments més forts de participació dels infants ajudant a que aquests es fessin seu el campament i el visquessin amb tota responsabilitat.

"Hi havia el perill que tota aquesta organització no tingués el dinamisme que preteníem; calia que el noi vibrés, que en sentís la necessitat imprescindible; que es donés compte que tot allò marxava; per això vàrem idear unes reunions, una mena d'assemblees, on cada noi exposava i criticava les actuacions de tots.... En aquestes reunions es veia bé que els nois no estaven subordinats els uns als altres, sinó coordinats, inconscientment, potser; comprenien que era necessari el treball i la seva justa distribució i que la bona marxa de la colla depenia de l'esforç de cadascun.

⁹⁰ GELABERT, A: *Acampades. Assaig de les colònies escolars. Aspectes social i educatiu.* Barcelona, Ajuntament de Barcelona, Comissió de Cultura, Juny 1935, p.13-14

Un cronista recollia aquestes converses, a més del recull que en feia cada noi al seu diari; ho recollien sense cap indicació ni cap pressió per part nostra, senyal que observaven i, el que és més interessant, després de cada conversa es notava un canvi favorable en la manera d'actuar"⁹¹

Ens trobem doncs, davant un autèntic model de comunitat participativa on es fonen les dues dimensions de la participació : l'acció i la paraula, el fer i el dir, on l'acció exercida col·lectivament i cooperativament es fa a partir del diàleg, un diàleg que pretén cercar l'expressió i l'acord de tothom.

Tota aquesta línia de progrés educatiu que anaren realitzant les colònies i altres accions de l'Ajuntament (semicolònies, banys de mar, colònies permanents, acampades.) es veié, malauradament estroncada per la guerra civil i el nou règim establert després de la guerra. Tot i que durant el franquisme es reemprengueren novament les activitats de lleure no hi hagué continuïtat entre les unes i les altres.

Hi hagué ruptura i interrupció brusca. De fet aquelles colònies realitzades per l'esperit de la Mancomunitat i la Generalitat moriren i posteriorment en nasqueren unes altres, ben diferents.

5.2. Les colònies de vacances i els centres d'esplai

5.2.1 El retorn al discurs actiu i autogestionari de la participació

La represa de les activitats de temps lliure i en general de qualsevol activitat pedagògica després de la guerra civil es realitza en un context social, polític , cultural i institucional totalment diferent.

⁹¹ *Acampades. Assaig de les colònies escolars. Aspectes social i educatiu*, op.cit. p. 17-18.

D'entrada un dels fets més significatius és que les colònies deixaran de ser escolars per passar a ser colònies de vacances. Es a dir, ja no serà una activitat realitzada per l'escola ni conduïda per mestres sinó que seran activitats realitzades per joves i sota l'aixopluc de moviments eclesiàstics, concretament el moviment d'Acció Catòlica.

L'Església jugarà un paper fonamental en la recuperació de les colònies, a l'igual que l'escoltisme i d'altres activitats. Aquesta serà, durant alguns anys, l'únic marc per al protagonisme de les iniciatives infantils i juvenils, fora de l'escola, com a alternativa a les organitzacions polític-estatals que s'en deriven del Moviment Nacional (el Frente de Juventudes primer i posteriorment altres organitzacions).

El nou estat confessional, farà seus els valors de la moral catòlica com a ideals per a viure i ser imposats i per tant buscarà certa legitimació mitjançant la seva relació amb l'església. En aquest sentit, doncs, l'església gaudirà de certs privilegis ja que es convertirà en l'única organització social on seran permeses la realització de certes activitats, al menys, en major mesura que a la resta de la societat.

Per diferents circumstàncies polítiques i socials, que ara no ens entretindrem a analitzar, ens haurem d'esperar fins al 1946 per a tornar a trobar colònies infantils de vacances a Catalunya. Aquestes es troben geogràficament molt localitzades i es realitzen sota l'adscripció parroquial i de l'Aspirantat (els dirigents) d'Acció Catòlica.

L'únic testimoni escrit d'aquest fet es el relat d'Antoni Verdura:

"Mossèn Lluís Via, vicari de la postguerra a Vilafranca del Penedès fou un d'aquests treballadors en profunditat, promocionant tota una generació de joves -nois i noies- de fermes conviccions i d'actituds realistes i fermes, més d'acord amb l'Acció Catòlica que havia conegut a França i al

Nord d'Itàlia que amb l'oficial, que era la que aparentment hi havia a Vilafranca.

D'aquest grup de joves formaven part també els que portaven l'Aspirantat (AC de nens i adolescents). Només els hi faltava una proposta concreta que els fes avançar cap a nous camins que el model oficial no els podia proporcionar⁹²

Com diu Genís Samper⁹³, les colònies d'ara són Joves; són dutes per joves i a més joves de missa, joves seminaristes que van escampant-se i assentant les colònies per totes les parròquies.

Aquest fet serà un dels elements més significatius que permetran afavorir la participació dels nois/es. El fet que els responsables de les activitats d'estiu fossin joves permetia crear un clima de relacions més igualitàries entre infants i monitors. Les relacions de poder i autoritat quedaven més equipades i els joves eren vistos més com amics i companys, com a guies i orientadors que no pas com a dirigents o controladors.

Les activitats però que es realitzaven en aquestes colònies no tenien res a veure amb les que es van fer abans de la guerra. De fet els objectius que perseguien les colònies de l'aspirantat eren perfeccionar l'esperit amb la pràctica de la religió cristiana i enfortir el cos amb l'exercici físic. Eren doncs activitats relacionades amb actes de culte i pietat.

Fou Mossèn Vergés Vives, successor de Mossèn Via qui, mogut per les influències avantguardistes del Doctor Pere Tarrés, plantejà la possibilitat als joves de realitzar algun altre tipus d'activitat que no fos únicament resar i escoltar, i és així com comença a forjar-se una nova experiència de colònies:

92 VERDURA, A.: "Una represa eclesial (1946)", en *Quaderns de Pastoral*, nº 45, Desembre, 1976. Barcelona. P 437-443

93 SAMPER, G.: *Reflexions sobre colònies de vacances i moviments de joves*. Barcelona, Escola de l'Esplai de Barcelona, 1986.

cercar una casa, aprendre cançons, llegir llibres d'excursionisme, preparar uns col.loquis, integrar el programa de pietat i estudi amb aquella activitat engrescadora.

Llegint els relats d'aquestes primeres colònies de l'Aspirantat es posen de manifest tres influències o referents primaris:

- Els moviments infantils d'Acció Catòlica europeus
- El "Avantguardisme"
- L'escoltisme.

Totes aquestes influències continuaran en el desenvolupament de les colònies.

Progressivament aniran perdent la seva relació amb l'Acció Catòlica i arrelant-se a les parròquies com una activitat pròpia.

Es així com els aspectes educatius van guanyant terreny als aspectes de culte religiós i els monitors van recuperant aquelles activitats pròpies de l'escola activa: treballs manuals, tallers, jocs, excursions, centres d'interès. Tornem novament a una educació per a l'acció, tant pels monitors com pels infants. Es l'època del monitor actiu, del monitor jove i amb molta empena amb un objectiu clar: aconseguir que els noi/es s'ho passessin bé i gaudissin de les activitats proposades pels monitors.

"Els monitors no paraven quiets fent reunions, preparant activitats, revisant, programant...Els valors cristians no calia enunciar-los, un els vivia. Aquí potser es va fallar. No ens vàrem preocupar de la interiorització d'aquests valors i tota educació comporta una interiorització, si no la persona no afronta les crisis, més aviat les defuig i es gira d'esquena a elles."⁹⁴

⁹⁴ OLIVERAS,A.; MIRANDA,M.; SERRAMONA,A. : *Colònies i esplais cristians, moviments eclesials*

L'important doncs eren les activitats, l'acció per l'acció. Participar en darrer terme suposava fer activitats, quantes més i més divertides millor però es evident que en el fons no era només això el que es buscava.

Aquesta situació, però no podia durar gaire temps i amb l'aparició dels Centres d'esplai, cap a l'any 1965, es veu la necessitat d'anar donant entitat pròpia a aquestes noves institucions.

Per altra banda les escoles anaven assumint també activitats pròpies del lleure: tallers, centres d'interès, treballs manuals. Calia especificar doncs quin era l'element diferenciador dels centres d'esplai i l'activisme cec es posa en entredit.

L'aparició l'any 1969 del llibre d'en J. Franck, l'autor que més ha ajudat a conceptualitzar el discurs de la pedagogia del temps lliure al nostre país, *Clubs d'esplai per a infants i adolescents* va contribuir enormement a donar entitat pedagògica als centres de temps lliure i aviat sorgiren els defensors de la l'autogestió. S'inicia així una època d'intens debat al voltant de l'autonomia i el nivell de participació dels nois/es en la vida dels centres.

Els partidaris de l'autogestió defensaven que "el propi de l'educació en l'esplai són les relacions humanes i la més pura llibertat, una altra manera de viure, que l'esplai no és un complement a l'educació familiar i escolar sinó una alternativa a elles" i els detractors afirmaven que "pretendre que, en posar a les mans dels infants tot el que es possible de posar-los, aquests inventaran un món nou, mancat dels defectes del món adult, és una aspiració, si més no, altament imprudent"⁹⁵.

de joventut, per a una lectura integradora.. Barcelona, Centre d'Estudis Pastoral i Coordinació Catalana, 1983 p. 5

⁹⁵ *Colònies i esplais cristians, moviments eclesials de joventut, per a una lectura integradora*, op. cit.p 9

Es tractava de dues postures força radicals, la més pura llibertat i participació deixant el temps lliure en mans del mateixos nois/es amb els perills que els influxos socials (consumisme...) podien exercir sobre ells, o bé convertir els esplais amb uns centres que ofertaven activitats lúdiques determinades.

De fet, però després d'una certa crisi del model autogestionari, -cal tenir present que les circumstàncies socials, polítiques i econòmiques en que es genera el discurs autogestionari del període de democratització és molt diferent al context republicà d'abans de la guerra- ,sobre el mètode dels centres d'esplai no va avançar més enllà del que seria una oferta d'activitats lúdiques i entretingudes per als infants que tenien com a tret distintiu l'animació.

Serà en la darrera dècada dels anys 90 quan el discurs educatiu avançarà una mica més.

5.2.2. Vers una nova postura de síntesi: La participació cooperativa com a mètode i com a valor

Durant el període de transició política i de democratització es produeix el veritable "boom" de la pedagogia del temps lliure.

Les situacions de llibertat, participació, vivència col·lectiva, autoorganització... que es vivia en molts caus i centres d'esplai va ser utilitzat pels ajuntaments democràtics com a exemple de que quelcom havia canviat. D'aquesta manera l'administració comença a recolzar i donar suport a aquests centres tant des del punt de vista legal, econòmic i infraestructural.

Aquest fet provocarà una àmplia diversificació de les activitats de lleure a tots nivells. En quant a l'oferta d'activitats s'expandeixen els casals,

que ja tenien una àmplia tradició sobretot a Girona, i sorgeixen noves i múltiples iniciatives com ludoteques, activitats extraescolars i paraescolars, empreses de serveis que ofereixen la gestió, organització de tot tipus d'activitats lúdiques, sovint lligades a un lleure de consum.

S'ampliarà també l'oferta d'activitats de lleure a un major públic: subjectes amb discapacitats o problemes d'adaptació social, gent gran.

Per altra banda l'Església perdrà el monopoli d'aquestes activitats i sorgiran noves institucions ofertores culturals, econòmiques, socials, tant privades com públiques. S'assentaran i ampliaran els moviments de centres de temps lliure, alguns d'ells ara de caràcter no confessional: MOVIBAIX, ESPLAC, Escoltes Catalans... En definitiva assistirem a la veritable institucionalització del temps lliure.⁹⁶

Paral·lelament es va produint la maduració del discurs pedagògic del temps lliure, discurs caracteritzat per la seva vinculació amb la pràctica i l'experiència concreta. Serà, sobretot en les diferents escoles de formació dels diferents moviments de temps lliure on s'anirà forjant aquest discurs. Certament hi haurà també altres instàncies, com la universitat o algunes administracions públiques, que contribuiran, de manera però poc significativa, a l'elaboració teòrica del lleure.

L'aparició de la Diplomatura d'Educació Social és sens dubte una bona oportunitat per eixamplar i assentar la conceptualització de l'educació en el temps lliure.

Però de tota aquesta realitat diversa i múltiple d'accions i activitats de

⁹⁶ Respecte a l'anàlisi més sociològic d'aquesta darrera etapa es podrà consultar a ARMENGOL.C.: *L'educació en el lleure a Catalunya a la fi del segle XX (1980-1995)*. Tesi Doctoral en redacció per a la Universitat Ramon Llull.

També es realitza un cert anàlisi en els següents documents: *Colònies i esplais cristians, moviments eclesials de joventut, per a una lectura integradora*, op.cit. i TRILLA,J.: "Pedagogia del lleure, una reflexió teòrica" en AA.DD: *Actes del col.loqui Universitari Artur Martorell, educador del nostre temps*. Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat. 1995.

temps lliure pensem que els centres d'esplai i els agrupaments continuen essent els marcs privilegiats per a la participació, justament pel fet de ser marcs de convivencialitat. Es a dir, espais de convivència on es pot apostar per una participació continuada, centrada en les relacions i l'organització de la vida col·lectiva i no tant en una participació puntual i centrada més en l'activitat que s'oferta des d'altres instàncies de temps lliure.

De fet, aquesta diversificació del lleure ha contribuït a anar clarificant quina és l'especificat dels centres de temps lliures, quins són els trets distintius respecte a d'altres ofertes del mateix sector.

Des d'aquesta perspectiva s'han tornat a revalorar les grans potencialitats educatives de la convivència en petit grup, i sobretot de la convivència entre infants i joves, nens i monitors. L'educació en l'esplai s'ha anat constituint com l'espai idoni per treballar actituds i valors, en definitiva la formació moral del subjecte.

L'especificitat dels centres de temps lliure no està tant en el tipus d'activitats que s'ofereixen, ja que aquestes també s'oferten actualment des d'altres instàncies, sinó en el com s'ofereixen i sobretot en el tipus de relacions humanes que s'hi viuen i els valors que es promouen.

Des d'aquesta perspectiva la participació esdevindrà mètode i valor. Una manera de fer les activitats que generarà i portarà implícits valors com el diàleg, l'autonomia, la responsabilitat, la cooperació...

Participar no voldrà dir únicament fer moltes activitats diverses o autogestionar-se sinó més aviat realitzar activitats i projectes cooperativament entre infants i joves, nens i monitors. I es en la vivència d'aquestes experiències compartides com uns i altres s'aniran formant moral i humanament.

5.3. L'escoltisme i els agrupaments.

L'escoltisme és el moviment juvenil més important d'arreu del món, el més ampliament extès, un moviment caracteritzat justament per la seva implicació i participació social per una banda i pel treball de l'autonomia i la responsabilitat en els joves per l'altra. No és objecte d'aquesta recerca fer un anàlisi exhaustiu de l'escoltisme però justament per la seva llarga tradició participativa ens hi detindrem especialment.

Per abordar el tema de la participació en el moviment escolta ho farem partint dels seus orígens, el mètode creat per Baden-Powell⁹⁷ i posteriorment veurem quins han estat els canvis més significatius que s'han produït en el mateix, sobretot al nostre país, en funció de les diferents circumstàncies socials i dels seus líders carismàtics. Dins d'aquesta evolució posarem especial èmfasi en les contribucions que ha fet l'escoltisme en dos nivells claus de la participació: la participació social i la participació quotidiana en la vida col·lectiva.

5.3.1. Orígen i gènesi de l'escoltisme de Baden-Powell

Lord Baden-Powell fou un general de l'exercit anglès que mogut per sentiments filantròpics i regeracionistes decidí abandonar la carrera de les armes i dedicar-se de ple als joves format un moviment juvenil, el planter de les societats futures, per tal d'enfortir moral i materialment a la nació.

B-P partí dels models de dues associacions juvenils, les Boy's Brigades i l'American woodaaf for boys, alhora d'elaborar el seu mètode. De les Boy's Brigades descartà la instrucció militar i l'adoctrinament religiós tot i que heretà d'elles l'intens patriotisme i algú dels elements externs com l'ús

⁹⁷ A partir d'ara utilitzarem l'abreviatura B-P per a referir-nos a Baden-Powell

de l'uniforme: pantalons curts, fulard i barret d'ala ampla. De l'American Woodaaf for Boys prengué el Self-goverment de les petites unitats, patrulles, el procés de progressió personal, la valoració de la natura i la valoració de les qualitats dels pobles primitius.

A l'agost de 1907 organitza el primer campament a l'illa de Brownsea i l'any següent publica la seva obra *Escultismo para muchachos*. A partir de la publicació d'aquesta obra molts grups de joves comencen a practicar les activitats de B-P. Les seves idees s'extengueren ràpidament per tota Europa i Amèrica i al 1913 s'organitza ja el primer campament internacional que posteriorment s'institucionalitza amb la famosa *Jamboree*, encontre mundial de tots els escoltes que es celebra cada quatre anys.

El moviment escolta doncs, a diferència del moviment de colònies i clubs d'esplai, s'origina com a moviment juvenil, no infantil, i més com a moviment social i polític, sobretot al nostre país, que com a moviment d'educació en el lleure.

Es cert que el moviment escolta és un mètode d'educació extraescolar però de fet és un mètode que posa especial èmfasi en la necessitat de transformació social, de contribució a l'enfortiment del caràcter nacional a través de l'educació dels joves. Un mètode centrat en l'acció, en una acció social concreta que generi resultats d'optimització per al pròpi país i per als joves. Es per això que tot i definir-se com un moviment apolític o no militant en cap ideologia política determinada, podem dir que els seus interessos tenen una repercussió clarament política.

L'objectiu de l'escoltisme de B-P no era doncs oferir un conjunt d'activitats entretingudes i lúdiques sino formar moral, social i humanament als joves i en definitiva cobrir tot un buit educatiu que l'escola no podia oferir.

Per altra banda l'escoltisme en la seva gènesi era un moviment dirigit

a adolescents i joves, nois i noies de 12 a 17 anys, els escoltes o scouts, tot i que posteriorment ampliarà els trams d'edat per als dos extrems creant-se dues branques més, la de *llobatons* a l'any 1914, per a infants menors d'onze anys i la de *ruta* per a joves de més de 17 anys a l'any 1918.

Paral·lelament al moviment masculí s'anava afirmant el moviment femení de Guies escoltes encapçalat per Lady Olave Baden-Powell que al 1918 publicarà també la seva obra *Girl Guiding* on exposava el seu programa de guidisme.

Quins són però els trets distintius del mètode que tant va enlluernar als joves d'arreu del món?. Quin programa tan engrescador se'ls oferia? Particularment ressaltaria els següents aspectes. Per una banda la possibilitat de viure en petites col·lectivitats, d'oferir un espai d'encontre i retrobament amb un mateix i amb els altres, de crear vincles d'amitat sòlids i estables i la possibilitat de lluitar col·lectivament per una causa concreta.

D'altra banda la possibilitat d'exercir la pròpia autonomia, d'assajar-se en l'exercici de responsabilitats, de sentir-se útils i tot això en un marc totalment diferent a l'habitual, la natura. Un marc que se'ls presentava nou per a descobrir i per a viure l'aventura.

Crec que Baden-Powell, sense ser cap pedagog, va saber llegir molt bé les necessitats dels joves i dels adolescents i va saber crear un mètode per a cobrir-les. Tal i com apuntava Ferrière al 1920, es va convertir en l'exemple més important d'Escola Activa fora de les aules.

“Todo el sistema, adaptado de manera genial al carácter íntimo y a los gustos de los adolescentes, está dentro del espíritu de la nueva pedagogía: ingenio, capacidad para enfrentarse a las dificultades, arte de sacar partido de todo, aprendizaje de múltiples oficios, ejercicios de

observación, autogobierno”.⁹⁸

5.3.2. Trets distictius de l'escoltisme de B-P.

L'escoltisme de B-P. , utilitzant un llenguatge freirià, és un mètode d'educació alliberadora per a l'home i transformadora per a la societat que es fonamenta en quatre elements claus:

- 1.- L'adhessió a una llei i una promesa
- 2.- La vida en petits grups
- 3.- L'acció amb utilitat social utilitzant la pedagogia del projecte
- 4.- El contacte amb la natura

5.3.2.1 L'adhessió a una llei i una promesa

La llei escolta⁹⁹ ve a representar el marc ideològic i normatiu a aconseguir per qualsevol escolta que, adaptada a les característiques pròpies de cada branca, exigeix un compromís personal envers Déu, envers els altres i envers un mateix.

L'adhessió a la llei escolta permet traçar un sistema de progressió personal, valorat col·lectivament, a partir de la realització d'una sèrie de proves. El subjecte participa així en el seu propi procés de transformació personal en bé de la col·lectivitat ja que tots els esforços en el millorament personal han de repercutir en un millor benestar del grup.

⁹⁸ FERRIERE ,A.: *La escuela activa*. Barcelona, Herder, 1982, p.106.

⁹⁹ “1. Cal confiar sempre en l'honor de l'escolta

2. L'escolta és lleial envers Déu i la Pàtria, els pares, caps superiors i inferiors.

3. L'escolta és útil i servicial i cada dia ha de fer una bona obra

4. L'escolta és amic de tothom i germà dels altres escoltes

5. L'escolta és educat i cavallerós

6. Estima les bestioles i les plantes

7. És disciplinat i obeeix les ordres dels seus superiors promptament i sense replicar

8. L'escolta està sempre de bon humor i somriu i xiula quan es troba en alguna dificultat

9. És estalviador i previsor per evitar les dificultats i també treballador constant i decidit per vèncer-les

10. És pur de pensament, paraula i obra”

5.3.2.2. La vida en petits grups

L'escoltisme organitza els petits grups naturals recuperant la sociabilitat espontània de les bandes del nois. La manera d'estructurar i organitzar aquestes petites col·lectivitats permet el funcionament autònom de les mateixes.

El sistema de "patrulles", grup de si a vuit nois o noies, serà la unitat bàsica de la vida de la unitat o tropa. L'objectiu fonamental de les patrulles serà "donar una responsabilitat real al major número possible de nois. Condueix a cada noi a la consideració de que ell te una responsabilitat individual en el benestar de la seva patrulla. Porta a tota la patrulla a adonar-se que te una responsabilitat definida respecte al benestar general de la Tropa. Mitjançant el sistema de patrulles, els Scouts aprenen a prendre part considerable en la direcció de la tropa"¹⁰⁰.

La participació en un projecte de vida col·lectiva suposarà doncs aportar quelcom per al benestar col·lectiu i en moltes ocasions suposarà supeditar la voluntat individual a la voluntat col·lectiva. Des d'aquesta perspectiva el subjecte actuarà pe tal d'obtenir el reconeixement social dels seus companys, per tal de ser reconegut com a Scout. A tal efecte, i guardant força similitud amb el model d'educació moral d'E. Durkheim, s'utilitzaran tot una sèrie d'elements per tal de treballar l'adhesió al grup i el sentiment de col·lectivitat: l'elaboració conjunta i col·lectiva d'activitats i projectes, l'ús de rituals d'identificació grupal (la promesa, els actes de salutació, l'establiment d'insígnies, l'uniforme...).

¹⁰⁰ BADEN-POWELL: *Escultismo para muchachos*. Barcelona, Editorial Scout interamericana, 1976 P. 29

El fet que aquests grups fossin dirigits per un noi un xic més gran era un estímul suggerent per al creixement personal. El responsable d'una unitat havia de ser un jove que es presentava com a germà gran.

“El jefe de tropa espera grandes cosas de los guias y les deja manos libres para que desarrollen el trabajo de sus patrullas. La patrulla escoge a otro muchacho como segundo en el mando, el qual es llamado subguía. El guia es el responsable de la eficiencia y de la presentación de su patrulla. Los Socouts de la patrulla obedecen sus órdenes no por miedo al castigo, como sucede con frecuencia en la disciplina militar, sino porque todos juntos constituyen un equipo que juega en conjunto y apoya al guia por el honor y éxito de la patrulla.(...) También, además de adiestrar su patrulla, el guia debe dirigirla, esto es, debe ser por lo menos tan bueno como no importa cual de sus scouts en qualquiera de los trabajos que éstos tengan que desempeñar”¹⁰¹

L'escoltisme practica una disciplina basada en l'autoritat moral d'un guia a qui es considera més expert i representant de la col·lectivitat.

Així, doncs, malgrat les patrulles gaudeixen d'una autonomia pròpia de funcionament, la participació en el comandament és unipersonal.

El model de disciplina practicat en l'escoltisme recorda àmpliament al model de disciplina soviètica proposada per Makarenko. Segons l'autor¹⁰² “en la sociedad soviética, la simple obediencia no es signo de una buena disciplina..., del ciudadano soviético exigimos una disciplina mucho más amplia. Exigimos que no solo comprenda por qué y para qué debe cumplir la orden, sino que sienta la aspiración activa de cumplirla del mejor modo posible. Le exigimos además que esté dispuesto a cumplir con su deber cada minuto de vida sin esperar resoluciones ni órdenes, que posea

¹⁰¹ *Escultismo para muchachos*, op. cit., p. 30

¹⁰² MAKARENKO, A.: *Conferencias sobre educación infantil*. Buenos Aires, Ed. Ciencias del hombre, 1976, p. 62

iniciativas i voluntad creadora”

Tant per Makarenko com per B-P., la disciplina no es un mitjà per educar sinó que és el resultat mateix de l'educació en col·lectivitat al assumir la moral social.

El funcionament de la col·lectivitat, a l'igual que en la colònia Gorki de Makarenko, disposa de diferents òrgans i mecanismes de participació com són les assemblees de la unitat, el consell de guies, el consell d'expedició i el consell d'honor. Aquests elements institucionals permeten l'aprenentatge de la democràcia ja que en tots estan representats, a diferents nivells, els scouts-guies. A través d'aquests òrgans es treballa la dimensió dialògica de la participació ja que esdevenen marcs idonis per a l'expressió d'opinions, l'elaboració de propostes i la presa de decisions de manera cooperativa.

5.3.2.3. L'acció amb utilitat social utilitzant la pedagogia del projecte

B-P. visqué de ple en el context social i educatiu de la reforma educativa de l'Escola Nova i fou contemporani dels autors més significatius d'aquest corrent: Cecil Reddie, iniciador del corrent a Anglaterra al 1889; Badlley a Alemanya el 1898; Demolins i Georges Bertier a França, Montessori a Itàlia el 1904, Decroly a Bèlgica, Claparede a Suïssa....

El mètode proposat per B-P. es basa doncs en una pedagogia activa que elabora programes d'activitats partint dels centres d'interès dels nois/es.

La pedagogia del projecte permet participar als nois/es en dels diferents moments i nivells d'elaboració del mateix.

Hi ha però un element força significatiu i distintiu de l'escoltisme respecte a d'altres mètodes propis de l'escola nova, es tracta del sentit d'utilitat social de les accions i activitats que promou.

Un dels objectius bàsics de l'escoltisme és la formació de ciutadans útils per a la societat i compromesos amb la mateixa.

“Todo Scout debe estar siempre listo para ser un buen ciudadano de su país y del mundo.(...) Trabajad por el bien de vuestro país o por el del negocio en el cual estáis empleados y si así lo hacéis encontraréis que conseguís todas las promociones y todo el éxito que deseáis.”¹⁰³

Es tracta en definitiva de realitzar accions que els ajudin a estar preparats per a oferir algun tipus de servei a la societat.

“Con seguida muchos de vosotros en alguna ocasión podeis tener la oportunidad de salvar una vida; pero debéis ESTAR PREPARADOS para ello. Debéis saber lo que hay que hacer al ocurrir el accidente, y ejecutarlo ahí mismo.”¹⁰⁴

L'esforç comú per tirar endavant un servei o una tasca requeria de les aportacions de cadascú i alhora permetia influir i incidir en el medi concret, es a dir, contribuir al benestar general de la societat promocionant la participació social.

5.3.2.4. *El contacte amb la natura*

Cal ubicar l'origen de l'escoltisme en el context higienista de l'època i en aquest sentit es valorarà també el contacte amb la natura com a element d'enfortiment físic i moral.

“Acampar es lo más regocijado en la vida de un scout. Viviendo al aire libre en medio de la naturaleza que Dios nos ha dado, en los cerros y entre los árboles, los pájaros, las bestias, el mar i los ríos -es decir, viviendo

¹⁰³ *Escultismo para muchachos*, op. cit. p. 291

¹⁰⁴ *Escultismo para muchachos*, op. cit. p. 13

en contacto con la naturaleza, en una tienda de campaña por casa, guisando nuestros propios alimentos y explorando-, lo que trae aparejadas salud y felicidad, cosas que no se pueden obtener entre muros de tabique y el humo de las ciudades”¹⁰⁵

L'ideal d'home escolta recorda sovint al Robison Crusoe promogut també per Rousseau. Un home sofer i capaç de vèncer les situacions més adverses de la natura amb plena autonomia.

5.3.3 L'origen de l'escoltisme a Catalunya

L'escoltisme es introduït a l'estat espanyol l'any 1911 pel grup anomenat Exploradores Barceloneses tot i que la seva difusió es realitza el 1912 amb la creació de Exploradores de España dirigits pel capità Teodoro de Iradier.

Es tracta però d'un escoltisme fortament militaritzat i espanyolista, no gaire fidel a l'estil de B-P, i gens acord amb el tarannà republicà i catalanista que impregnava la societat del nostre país.

L'escoltisme s'ha caracteritzat sempre per les directrius carismàtiques d'algun dels seus líders i en aquest sentit foren dos els personatges que més han contribuït a implantar l'escoltisme a Catalunya, ens referim a Josep M^a Batista i Roca i Mossèn Antoni Batlle.

Tan un com l'altre van donar un estil propi i personal a l'escoltisme català i van saber adequar el mètode de B-P. a les característiques pròpies de les circumstàncies socials i polítiques en que van viure.

Com ja hem comentat anteriorment l'escoltisme dels Exploradores de

¹⁰⁵ *Escultismo para muchachos*, op. Cit. p. 9

Espanya no acabava de quallar amb el caràcter català, fou justament Josep M^a Batista i Roca qui, mogut per sentiments altament patriòtics i nacionalistes, decidí introduir i acoblar el mètode escolta a una pràctica que a Catalunya ja tenia força tradició: l'excursionisme.

Batista i Roca veié en l'excursionisme el marc idoni per aplicar el mètode escolta i per aconseguir els seus ideals polítics i patriòtics.

L'any 1927 publica el seu *Manual d'excursionisme* i l'any següent es realitza el primer campament de Catalunya a La Mora, Pla de la Calma., i funda la Germanor de Minyons de Muntanya.

Aproximadament un any més tard, el mateix Batista i Roca afirmava:

“L'excursionisme pot contribuir a infondre al nostre jovent una sèrie de virtuts individuals i col·lectives: l'excursionisme fa els homes soferts a tota mena de fadigues i privacions, constants i amb tenacitat per a vèncer tots els obstacles, infon confiança en si mateix, desenrotlla l'esperit d'iniciativa i crea, fins a cert punt, l'amor a l'aventura. Al costat d'aquestes virtuts individuals, l'excursionisme a colles en crea d'altres de col·lectives: estableix lligams de companyonia entre els que componen la mateixa colla i els ensenya que en la vida és necessari ajudar-se i fer-se favors mútuament; insensiblement s'aprèn la disciplina i l'obediència al cap de colla, qualitats tan necessàries per a contrarestar l'esperit excessivament individualista i dissolvent de la nostra gent; i d'altra banda el cap de colla té manera d'adquirir el difícil esperit de comandament. En resum, l'excursionisme és un medi excel·lent per a obtenir allò que és l'ideal a seguir per a la formació del caràcter de la nostra gent: augmentar i enfortir les qualitats dels individus, i relligar aquests amb un esperit de solidaritat i cooperació mútua”¹⁰⁶

¹⁰⁶ BATISTA I ROCA, J.M^a: “Noves orientacions de l'Excursionisme” Conferència donada al Centre Excursionista de Gràcia, el 2 de Juny de 1929? i citat a MANENT, A.; SAMPER, G. : *Mossèn Antoni Batlle. Miscel·lània d'homenatge*. Barcelona, Publicacions de l'abadia de Montserrat, 1992.

Batista i Roca veu doncs en l'escoltisme una manera de potenciar els valors de la col·lectivitat i la convivència i alhora una manera de caçar el progrés personal amb el progrés col·lectiu.

Fou així com l'excursionisme català prengué una nova dimensió més col·lectiva i centrada en la formació moral i del caràcter i s'anà allunyant d'una concepció d'excursionisme com a pràctica esportiva més individualista, lligat a l'esport d'alta muntanya professional i elitista.

Batista i Roca fou capaç d'adaptar l'escoltisme originari de B-P a la manera de fer i la idiosincràsia pròpia del país Català i mentre en d'altres llocs l'escoltisme apareixia de manera centralitzada, a partir d'una intervenció estatal, aquí ho feu aplegant una gran diversitat de grups independents lligats a diferents entitats excursionistes, tant és així que aviat Minyons s'estengué també a centres i institucions religioses.

Al 1930, A. Batlle funda la secció confessional de Minyons de Muntanya, M^a de Déu de Montserrat. Serà el primer agrupament pertanyent a una entitat reconeguda com a catòlica: La lliga Espiritual de la Mare de Déu de Montserrat, que jugà un paper fonamental dins el procés de renovació pedagògica, de catalanització de l'ensenyament i d'evolució del cristianisme en el país català.

Aviat els agrupaments de les entitats catòliques començaren a fer els seus propis campaments a part de participar en els generals de l'associació i al 1936 representaven ja una tercera part dels agrupaments de la Germanor de Minyons.

5.3.4 L'evolució del mètode i la participació en la vida dels grups

Tot i que podríem trobar una diversitat força gran de matisos en la

metodologia escolta en funció de les diferents associacions que ha tingut el moviment al llarg de la seva història, podríem dir que el mètode de l'escoltisme català, en la seva essència, va sofrir un canvi significatiu fruit de la crisi que patí als anys 1970.

Mirarem d'analitzar les circumstàncies que portaren a dur aquest canvi i les conseqüències que tingueren de cara a la participació.

5.3.4.1 La unificació de l'escoltisme

Primerament hem de comentar que al 1932 es constitueix la federació de Boy Scouts de Catalunya, substituint l'antiga denominació d'Exploradores de Catalunya, que s'anaren convertint amb el sector més reaccionari i laicista de l'escoltisme català.

Hi havia diferències en l'uniforme i l'estructura de Minyons i Boy Scouts i tot i que aquestes no justificaven la separació, el cert és que fins que no esclatà la guerra no s'aconseguí la unificació.

Les mateixes situacions de penúria que vivien els escoltes durant la guerra van fer sorgir en ells sentiments de solidaritat i el 20 d'octubre de 1936 Alexandre Piñol, comissari general de Boy Scouts de Catalunya i Josep M^a Batista i Roca de Minyons de Muntanya signen l'acord d'unificació.

Fruit d'aquesta unió es produeixen alguns canvis en els elements externs i les estructures dels agrupaments. Desapareix la menció a Déu de la fórmula tradicional de la promesa; s'instaura l'uniforme dels Boy-Scouts però amb el color verd dels de Minyons, es renuncia a la salutació escolta, s'estableixen les proves per passar els successius esglaons de la vida escolta on s'exigia conèixer les etapes principals de la història de Catalunya.

D'altra banda s'adopta el sistema d'agrupament autònom en una mateixa localitat i el sistema de patrulla unitària distingint-se tres branques: llobatons, minyons escoltes i guies escoltes.

Al febrer de 1937 s'aproven els estatuts i la nova direcció i s'adopta el nom de Minyons de Muntanya-Boy Scouts de Catalunya amb el subtítol de Institució Catalana d'Escoltisme que tot i no gaudir del reconeixement internacional estava emparada pel govern de la Generalitat.

Un cop acabada la guerra l'escoltisme queda fora de la llei i prohibides qualsevol de les seves activitats.

A partir de 1940, Mn Batlle, especialment influenciat pel model dels scouts de França, intentarà reconstruir l'escoltisme unificat després de la guerra portant als nois al camp sota l'excusa d'ensenyar catecisme i dir missa als pobles.

Així doncs la represa de l'escoltisme vindrà condicionada pel fet de ser activitats bàsicament litúrgiques i catequístiques i practicar un excursionisme més dirigit als caps i no tant als nois/es.

Aquests dos fets doncs marcaran l'evolució de l'escoltisme posterior més centrat en l'acció dirigida dels caps i consiliaris i presentant un confessionalisme massa identificat amb la practica religiosa. Aquests fets però traicionaven en certa manera un escoltisme fet per als joves i els nois/es on aquests eren veritables protagonistes de la seva acció i la seva participació tenia més pes en la presa de decisions.

5.3.4.2. Expansió de l'escoltisme català

Durant la dècada dels cinquanta als seixanta es produeix la màxima expansió de l'escoltisme català, sobretot gràcies a l'escoltisme catòlic que, sota l'aixopluc de l'església, podia gaudir d'un cert reconeixement i alhora comptava amb una àmplia infraestructura de locals a parròquies i col·legis religiosos i amb un personal adult i estable: els consiliaris.

El preu d'aquesta expansió va suposar però la divisió de l'escoltisme català.

A l'agost del 1956 es crea la Delegació Diocesana d'Escoltisme, vinculada amb gran autonomia al Consell de Joves d'Acció Catòlica i un any després ja s'evidencien les tensions internes de l'escoltisme unificat. Els agrupaments de parròquies i de col·legis religiosos creats a partir del 53 ingressaven a la Delegació Diocesana d'Escoltisme però no ho feien a la Institució Catalana d'Escoltisme.

Tots aquests fets desembocaren en una federació de tres associacions distintes. Els Minyons de Muntanya-Boy Souts de Catalunya formats per agrupaments oberts i confessionals alhora; Boy Scouts de Catalunya que aplegaven als agrupaments laics i, finalment, la Delegació Diocesana D'Escoltisme que acollia als confessionals catòlics.

Al 1959, les tres associacions restaren federades sota el nom d'Associació Catalana d'Escoltisme.

5.3.4.3. Crisi i renovació del mètode

Durant els anys 1960-70 l'escoltisme rep les influències d'E. Mounier, l'obra de Maritain i sobretot les del model de l'escoltisme

confessional dels Scouts de France.

Tot això conduí a una veritable reforma de la metodologia escolta que es materialitzà en la reforma de les branques rangers-pioners, el plantejament de la mixticitat i la coeducació i el qüestionament de la confessionalitat.

La reforma de rangers-pioners va suposar un canvi substancial en la pedagogia escolta. La reforma va consistir en dividir en dos branques l'antiga branca de Minyons (12-16 anys). Concretament en preadolescents o rangers i adolescents o pioners. Aquesta reforma va suposar que pioners assumís alguns elements propis de la branca dels joves o rovers: l'empresa comunitària, decidida i revisada per tot el grup en debat obert, la variabilitat en la composició dels grups en funció de l'empresa per comptes de l'estructura fixa de les patrulles; la importància donada a la tècnica moderna i el caràcter d'utilitat social de l'empresa.

La reforma va suposar, però, posar fi al sistema de comandament dels més grans vers els més petits: el sistema de patrulles de sis nois de 12-16 anys comandades per un de més gran amb capacitat d'autosuficiència i avançant al pas del més petit.

“S’ha matat el sistema de patrulles, no el sistema d’equips, però si el sistema de patrulles que es basava en un noi, un xic més gran i no era el cap d’unitat, d’arrera el qual hi havien sis nois un xic més petits, cada vegada més petits.(...) s’ha matat el protagonisme, aquelles patrulles de sis que sortien sols a la muntanya ja es donen difícilment en el moment de rangers, alguna vegada a nivell de pioners i encara.”¹⁰⁷

De fet la reforma es va introduir perquè s’observava que en situacions de quotidianitat els grups naturals no incloïen adolescents i

¹⁰⁷ *Reflexions sobre colònies de vacances i moviments de joves*, op. cit. p. 17

preadolescents. També es volia frenar la pèrdua de nois/es de 15-16 anys que s'estava produint.

Amb la reforma es volia trencar també amb les estructures excessivament rígides del mètode escolta i donar més pes al diàleg i a l'organització conjunta dins la vida de les unitats i per tant augmentar el nivell de participació i implicació dels nois/es en la presa de decisions. En una lletra del comissari de branca a un cap de Taradell se'ns mostra ja l'esperit d'aquesta reforma:

“....Jo diria que l'elecció de l'empresa (construcció d'un refugi) va ser prefabricada. Em diràs que no tenen iniciatives ells, però crec que cal esgotar tots els mètodes per treure iniciatives.... Crec que a part d'això la idea del refugi és bona.... Per l'esperit dels Pioners heu d'actualitzar la llei: què entenen ells per llibertat, joia, servei, puresa, etc.? Sobre el que ells entenguin, millorat per tu, feu junts un pla d'exigència. No n'hi ha prou amb fer un refugi: amb quin esperit es fa, per què es fa. Estigues disposat a deixar-ho córrer si ells no volen acceptar cap compromís d'actuar segons un estil que ells mateixos han de definir amb tu.... Has provat de fer vetlles d'animació sobre temes escollits pels mateixos nois i organitzades per ells? I un pla de proves personals controlat pels companys?... I sobretot, amb els nois grans no deixis el diàleg personal: per què no s'esforcen? en què creuen realment? quines coses creuen vàlides per jugar-se la vida? per què?”¹⁰⁸

Hi havia una voluntat clara d'actualitzar el mètode i d'adaptar-lo al llenguatge propi dels nois/es, donant-lis més responsabilitats però s'evidenciaven també algunes limitacions.

D'entrada als nois/es els costava involucrar-se en la presa de decisions conjunta perquè no n'estaven entrenats.

¹⁰⁸ citat a SAMPER, G.: *50 anys d'escollisme català*. Barcelona, Generalitat de Catalunya. Secretaria General de Joventut, 1993, p. 295

D'altra banda es passa d'una participació centrada sobretot en la preparació i realització d'activitats proposades per un noi més gran i expert del grup a qui se li devia obediència a una participació més democràtica centrada en la presa de decisions de manera cooperativa entre nois/es i un grup de caps experts que en feien de guia i tot això sense rebaixar el nivell d'exigència en el compromís personal i social.

El nou mètode exigia doncs més maduresa i preparació a uns caps cada vegada més joves que havien de ser hàbils per al diàleg i la comprensió mútua. D'altra banda es necessitaven més caps que abans, ja que ara hi havia dos unitats i abans només una.

La reforma comportà també que la branca de joves o ròvers quedés sense continguts propis o privatis i molts feien falta per fer de caps de pioners o rangers. Aquest fet provocà, al 1972, la creació d'una quarta branca, Truc, per tal de reorganitzar i impulsar novament la branca de joves però, malgrat tot, es produeix una gran pèrdua de pes de la branca joves dins de Minyons Escoltes que va venir agreujada per l'aparició, per aquestes dades, dels clubs d'esplai. Aquests van treure personal de l'escoltisme, ja que molts joves marxaren a fer de monitors, i assumiren també alguns dels seus elements.

Totes aquestes circumstàncies anaren produint una consciència de desestructuració i de crisi dins el propi moviment.

El procés accelerat de secularització que estava patint la societat també influí força en el moviment escolta. La manca de consiliaris i la inhibició de molts caps en matèria religiosa afebliren la forta confessionalitat característica de l'escoltisme catòlic i es passà a un escoltisme que educava la perspectiva de la fe.

D'altra banda, l'escoltisme laic i obert s'anava radicalitzant cada cop més i reivindicava l'autogestió, l'educació no directiva, l'assembleisme i l'utopia llibertària. També introduïren algunes modificacions en els elements externs com la supressió de la promesa, la llei escolta i l'uniforme, deixant únicament el fulard i la camisa.

Al 1974 l'escoltisme laic i obert, amb un intent d'aconseguir una major extensió i reconeixement s'unifica sota l'actual nom d'Escoltes Catalans. Paral·lelament i seguint la tendència d'obertura del mètode, es comença a plantejar la necessitat de la coeducació en l'escoltisme.

Als anys 1960 els Boy-Scouts de Catalunya comencen a practicar la coeducació a la unitat de llops i al 1970 s'exten i es generalitza a la resta de branques de l'escoltisme català. Fruit d'aquest procés Minyons Escoltes i Guies Sant Jordi s'unificaran representant el sector confessional de l'escoltisme català.

Tots aquests elements confluïren en una situació de manca d'identitat dins l'escoltisme que queda reflectida en l'informe de l'assemblea de 1974:

“En termes generals nosaltres creiem que el nostre escoltisme s'està convertint en un pur entreteniment dels nois i de les noies, sense tenir una influència real a nivell d'actituds i d'opcions bàsiques... En general el nostre escoltisme està mancat d'exigència”¹⁰⁹

Al 1970, la responsable de la branca llobatons afirmava “ En el que nosaltres fem no queda res de l'escoltisme de B-P. En l'assemblea va sortir el neguit de la gent en adonar-se que el que fèiem era molt lluny del que proposava B-P”¹¹⁰

L'escoltisme es debatia doncs entre l'esdevenir un moviment més

¹⁰⁹ Mossèn Antoni Batlle. *Miscel·lània d'homenatge*, op.cit. p. 309

¹¹⁰ *50 anys d'escoltisme català*, op.cit. p. 232

d'educació en el lleure, poc diferenciat del moviment de centres d'esplais, i l'intent de recuperar els elements de la seva essència per a tornar a ser un moviment social i polític.

Les circumstàncies socials el conduïren però cap a la primera alternativa, iniciant-se, en la segona meitat dels anys setanta, un intens debat sobre els mètodes, en el que J. Franch influí enormement, i que culminà amb la publicació dels esmentats mètodes de les branques als inicis dels anys vuitanta.

Concretament l'origen d'aquesta renovació metodològica l'hem de situar a partir de l'any 1975 en que Teresa Olivella i Salvador Juncà són escollits Comissaris Generals de Minyons Escoltes i Guies Sant Jordi. Segons relata Jaume Trilla¹¹¹ en la seva recent obra *Pedagogia del grup i del projecte. Una aproximació a l'obra de Joaquim Franch*, foren ells mateixos qui encarregaren a J. Franch la formació d'un equip pedagògic, per tal de poder tirar envant l'esmentada renovació.

El contingut d'aquest intens debat viscut entre l'esmentat equip pedagògic i els mateixos caps dels agrupaments, girà a l'entorn d'intentar recuperar i rellegir la tradició de l'escoltisme de Baden Powell, revisar els elements d'identificació externa (el tema dels rituals, insignies...), i finalment incorporar algunes perspectives pedagògiques alienes a l'escoltisme, concretament les de la Pedagogia Institucional francesa i el no-directivisme de Carl Rogers. Tot plegat culminà en la formulació que en J. Franch va fer dels dinamismes propis de l'educació en el lleure: els petits grups, els projectes, la xarxa institucional i les formes de progressió personal, i que en bona part perduren encara en la pràctica actual.

El funcionament actual d'aquests dinamismes, amb les seves recents variacions, l'exposarem més endavant en el capítol vuit de la present

¹¹¹ TRILLA, J.: *Pedagogia del grup i del projecte. Una aproximació a l'obra de Joaquim Franch*. Vic, Eumo, en prensa, p. 101

recerca.

5.3.5. L'escoltisme i la participació social

L'escoltisme catalanista ha influït molt en la societat catalana, ja al 1932 la comissió de cultura de l'Ajuntament de Barcelona organitza un curs sobre escoltisme per als mestres de les escoles públiques que posteriorment aplicaren a les colònies escolars dels anys 1933, 1934 i 1935. Tot i que el marc escolar no era el més adient per a difondre l'escoltisme el cert és que aquest contribuï enormement a implantar una escola activa i moderna, diferent.

Fou sobretot en els anys de postguerra que les interseccions entre l'escola nova i l'escoltisme començaren a donar els seus fruits i és així com sorgeixen escoles de fortes influències escoltes com Laietània, Mowgli d'Igualada, Santa Anna, Taliitha, Costa i Llobera entre d'altres. Com diu Marta Mata "el que més ens acotava a l'escoltisme era la concepció d'educació integral, de l'home sencer, portant-lo a actuar personalment, en equip i amb responsabilitat col·lectiva quan convenia"¹¹².

Molts mestres d'aquestes escoles eren o havien estat escoltes i adoptaren també el compromís d'anar introduint alguns elements de la metodologia escolta, sobretot el que fa al treball en petits grups i l'exercici de les responsabilitats.

L'opció de compromís social dels escoltes era clara, calia incidir en el medi, en la societat. Calia participar des de la societat civil per a transformar-la.

Aquesta actitud de compromís per a la realitat social fou una de les

¹¹² Mossèn Antoni Batlle. *Miscel·lània d'homenatge*, op., cit, p 319

raons que el portaren, tal i com hem vist, a evolucionar i a adaptar-se a les noves circumstàncies socials dels anys seixanta adoptant una actitud molt més oberta, plural, dialogant i compromesa procurant respondre a les crítiques rebudes pels sectors més esquerrans que l'acusaven de ser un moviment burgès i elitista destinat als fills dels treballadors qualificats.

D'aquesta època d'expansió de l'escoltisme, els anys 1950-60, sorgiren nombrosos militants de partits polítics d'esquerra com Narcís Serra, Raimon Obiols o Rafael Ribó.

Tot i que en aquella època l'escoltisme es declarava apolític, molts dirigents escoltes catòlics simpatitzaven amb el Moviment Socialista de Catalunya, decididament catalanista, i jugaren un paper actiu en les revoltes estudiantils del maig del 1966.

Per altra banda, la fidelitat a la llengua catalana de l'escoltisme fomenta la dinamització cultural catalana en molts àmbits diferents com el mim, l'expressió oral i el cant coral donant lloc a entitats tant importants com Els Joglars i la Coral Sant Jordi.

La participació de l'escoltisme en la societat s'ha produït sempre a dos nivells, un nivell més polític, transformador i dinamitzador de la realitat i un altre de caire més assistencialista, oferint serveis davant necessitats concretes. Així per exemple durant els anys que durà la guerra els escoltes realitzaren diferents serveis a la societat, concretament se'ls encomanà els serveis de recollida i tramesa de llibres al front i als hospitals, recollida i tramesa de paquets al front, servei com a auxiliar sanitaris i, finalment, servei d'evacuats i refugiats.

La Vanguardia, l'onze de maig del 1937 deia en una nota titulada *Actividades de los Minyons de Muntanya-Boy Scouts de Catalunya:*

“Sin desatender los servicios oficiales que venía prestando esta laboriosa Institución desde los primeros días de los sucesos de Julio, estos últimos días se han dedicado a recoger ropa destinada a los hospitales de nuestra capital. Los “escoltes” de las otras poblaciones de Catalunya secundan la labor de sus hermanos de Barcelona, y todo el material recogido es puesto a disposición del “Consell de Sanitat”. Las “Noies Guies” trabajan también en todas las actividades de sus hermanos “escoltas”, especialmente en la clasificación de ropa destinada a los hospitales”¹¹³

Amb el procés de democratització de la societat l'acció política dels escoltes en favor de les llibertats democràtiques anà minvant i la realitat cada cop més creixent d'una societat multicultural anà fent replantejar també les seves accions més beligerants en defensa de la catalanització.

L'escoltisme no ha deixat però de treballar per al compromís i la participació social i en aquesta línia ha focalitzat les seves accions cap a la lluita i reivindicació d'aquelles necessitats que se'ns presenten actualment com a més urgents com per exemple la defensa i conservació del medi ambient, el servei als grups socials més desfavorits i el treball per l'educació de la pau i el desenvolupament.

¹¹³ citat a *50 anys d'escoltisme català*, op., cit., p. 87

6. L'ACTUAL DISCURS DE LA PARTICIPACIÓ EN ELS PRINCIPALS MOVIMENTS DE TEMPS LLIURE

En l'antecedent capítol, hem analitzat l'evolució que han fet alguns moviments de temps lliure pel que fa a la participació i ja hem apuntat com aquests han estat sempre sensibles als canvis i necessitats socials procurant donar resposta als mateixos i mirant de contextualitzar al màxim les seves intervencions. Hem abordat aquest capítol mirant d'establir doncs, quin és el model de participació que s'ofereix des dels principals moviments de temps lliure (Esplac, Escoltes Catalans, Minyons Escoltes i Guies Sant Jordi, Moviment de Centres i Esplais Cristians i Movibaix), tenint en compte les característiques de la societat actual.

Aquest model de participació es configura a partir de dos discursos que no sempre van de la ma tot i que això és el que seria potser desitjable. Ens referim per una banda al discurs més teòric i ideològic de la participació, generat més aviat pels dirigents d'aquestes associacions infantils i juvenils i que queda reflectit en els seus idearis, declaracions de principis i documents on queden reflectides les intencions institucionals respecte a les línies d'intervenció educativa. I per altra banda a partir d'un discurs més metodològic i pràctic, que es reflecteix en els models dels mètodes i d'organització de la vida dels centres i en els programes i accions que s'hi realitzen.

6.1 El discurs ideològic de la participació

Volem iniciar aquest apartat citant un document que, malgrat la seva brevetat, expressa amb intensitat i amb força una declaració de principis comuns entre les diferents entitats de temps lliure.

Abordarem l'apartat mirant de fer un anàlisi dels trets més significatius sobre l'actual preocupació per a la participació en els centres tenint en compte el contingut expressat en l'esmentat document i també els principals

trets de la societat actual que creiem estan incidint en el plantejament d'aquest tema.

"Des de la Coordinació Catalana de Colònies, Casals i Centres d'Esplai; Escoltes Catalans; Esplais Catalans (ESPLAC); i Minyons Escoltes i Guies Sant Jordi de Catalunya, volem expressar:

Que coincidim en un mateix objectiu, l'educació integral d'infants i joves, i en què, a partir d'un plantejament educatiu desenvolupat i rigorós, orientem la nostra tasca, des d'un sistema de valors transformadors, a fomentar la implicació de les persones en la societat. I ho fem en base a una metodologia educativa que parteix de l'experiència i l'autoaprenentatge en el si de grups i col·lectius diversos que permeten una vivència lúdica, festiva i de gaudi, interrelacionada amb l'entorn.

Que coincidim alhora, des de la diversitat de les nostres entitats, en què totes garantim la participació dels joves que en són membres en els processos de presa de decisió, mitjançant estructures democràtiques; en què estem arrelades al país des d'agrupaments escoltes i centres d'esplai sorgits arreu de Catalunya; en què fem una aportació social de qualitat en l'educació i la formació d'infants i joves del nostre país, com a expressió d'una voluntat explícita de servei i de participació en la construcció nacional; i en què no perseguim cap mena de finalitat lucrativa, ni de caire individual ni com a col·lectiu.

I que compartir tot això ens fa treballar plegades, des de la riquesa de matisos i particularitats de cadascuna de les nostres entitats, convençudes que l'educació és la clau per garantir un futur millor per als infants i joves de tot el món i, en concret, del nostre país."¹¹⁴

Text elaborat el dilluns 1 de març de 1999

¹¹⁴ *Consideracions sobre els elements conjunts de la nostra tasca educativa: Document intern inèdit, elaborat per Ramon Terrassa de Coordinació Catalana de Colònies, Casals i Centres d'Esplai; Ricard Alonso de Escoltes Catalans; Xavier Bretones d'Esplais Catalans; Lluís Ros de Minyons Escoltes i Guies Sant Jordi de Catalunya. Sota la Coordinació d'Eduard Vallory, president del Consell Nacional de la Joventut de Catalunya.*

6.1.1. Els moviments de temps lliure: Escoles de ciutadania i forces vertebradores de la societat democràtica

“(...) Orientem la nostra tasca (...) a fomentar la implicació de les persones en la societat. (...) Garantim la participació dels joves que en són membres en els processos de presa de decisió, mitjançant estructures democràtiques”

Actualment observem com la democràcia esdevé pràcticament un valor universal perseguit per un gran número de països i no únicament entesa com una forma de govern sinó com un veritable estil de vida que permeti el lliure i just desenvolupament de persones, comunitats i pobles. En l'informe de la Comissió Mundial sobre Cultura i Desenvolupament (1997), presidida per Javier Pérez de Cuellar, s'apunta a la democràcia com un dels cinc principis fonamentals que haurien de regir una ètica mundial.

“La democràcia, igual com els drets humans, s'ha de considerar avui un element central de la cultura cívica mundial que s'està gestant. La democràcia engloba la idea d'autonomia política i d'acreditació de poder del ser humà. Ja no és una avantguarda o una èlit autonomenada qui decideix com cal organitzar la vida col·lectiva i el futur, sinó que ho fa el mateix poble (...). El poble se sentirà molt més motivat alhora de contribuir si cadascú es considera un veritable ciutadà que pot dir-hi la seva quant a la direcció que pot prendre el país i les prioritats de desenvolupament que s'han d'establir.

115»

Però aquest discurs de la democràcia com a ideal de vida bona, com

115 PÉREZ DE CUELLAR, Javier: *La nostra diversitat creativa*, Barcelona, Centre Unesco de Catalunya, 1997, p. 45

apunta Oriol Bota¹¹⁶ pot arribar a ser pervers quan s'utilitza per evitar les reflexions crítiques al voltant del sistema democràtic. Ens podríem preguntar en aquest sentit com és que després de vint anys de democràcia, la participació es encara un tema pendent?. S'ha confós, potser, la democràcia amb la possibilitat de poder escollir uns representants però la democràcia, com hem apuntat a l'inici, va molt més enllà i implica un nivell de participació molt més àmplia en tots els afers comuns. I és aquí on els moviments de temps lliure hi poden contribuir enormement.

Com apunta Giralt, "En una societat democràtica com la nostra no n'hi ha prou amb unes eleccions cada quatre anys, són necessàries altres eines que permetin vertebrar una societat civil forta i arrelada.

L'esplai com a institució, forma part del teixit associatiu, com a tal, estimula i canalitza la participació ciutadana, el voluntariat i una acció que vol ser compromesa i transformadora de la realitat"¹¹⁷

Així doncs, per a que la democràcia sigui realment efectiva i real i no únicament simbòlica, cal que estimuli i activi la participació de la població civil des del teixit associatiu.

Últimament s'estan qüestionant, des del mon associatiu¹¹⁸, els sistemes de participació utilitzats fins ara i s'està optant per uns models que apunten a una veritable participació, a una participació més real i efectiva, una participació que vagi a fons i parteixi de la mateixa dinàmica interna de les comunitats i associacions.

Els mateixos moviments associatius educatius estan posant en dubte la validesa i la credibilitat de determinades estructures de participació

¹¹⁶ BOTA, O.: "Participar: el repte pendent", a *Estris*, nº104, Gener-Febrer 1999, p.10

¹¹⁷ GIRALT, Pere-Joan (98): "Educació en el lleure. On som? On anem?", a *Estris*, nº 100, Juny/Juliol 1998, p. 3

¹¹⁸ Veure CONCELL DE LA JOVENTUT DE BARCELONA: *Per unes veritables polítiques de joventut*, Barcelona, Consell de la Joventut, 1999.

excessivament burocratitzades i impersonals que no acaben de respondre a la manera de fer de la societat civil.

Els diferents moviments de temps lliure¹¹⁹, per les virtualitats que ja hem descrit en capítols anteriors, es presenten així com a institucions que poden fer de pont entre la població i les instàncies polítiques i governamentals convertint-se doncs en una força més que ajuda a vertebrar la societat democràtica.

Però la participació, la democràcia, la responsabilitat, no s'aprenen amb discursos o classes teòriques sinó oferint la possibilitat d'experimentar-les en la pràctica. Des d'aquesta perspectiva ja hem vist com els centres de temps lliure estructuren la seva intervenció a partir de la vivència en petites col·lectivitats que són el marc per al treball de l'autonomia, la responsabilització i la participació. Els centres de temps lliure es converteixen així en microsocietats organitzades per infants, joves i adults en les que es pretén posar en pràctica el joc democràtic per tal formar ciutadans responsables, compromesos i participatius en la transformació de la societat. I així ho expressen en els seus respectius idearis:

“MEGST vol educar a ciutadans i ciutadanes capaços de participar activa i críticament en la societat i, en conseqüència, d'assumir les responsabilitats necessàries per ajudar a construir una societat més justa”¹²⁰

“El ciutadà ha d'ésser un subjecte actiu del procés social que determina i condiona la seva vida quotidiana (...).Fomentar la ciutadania no pot ser simplement fruit del voluntarisme, la ciutadania s'exerceix quan existeix un sistema democràtic avançat que permet la participació, és a dir, el control sobre els mecanismes de presa de decisió”¹²¹

119 En el document del CJB anteriorment esmentat, del qual els moviments de temps lliure en formen part, s'estableixen unes propostes d'actuació per tal d'incentivar la participació dels joves en el món associatiu com a eina fonamental per a la vertebració de la societat democràtica.

120 Citat a AA.DD: *Organizaciones infantiles y juveniles de tiempo libre*, Madrid, Narcea, 1994, P. 101

121 ESPLAIS CATALANS: *Ideari del Moviment laic i progressista*, Document intern de Esplais

“El MCEC vol educar als seus infants i joves per tal que contribueixin a construir una societat que impulsi la participació i la corresponsabilitat de tots els ciutadans, que propiciï l’acompliment dels seus drets i deures”¹²²

Aquest concepte doncs, de ciutadania responsable implicarà iniciar a l’infant en un procés de participació en la seva vida de grup per a que pugui anar avançant en la participació de nivells de socialització cada cop més amplis, aprenent així a exercitar els seus drets i obligacions respecte a les diferents comunitats a les que pertany.

6.1.2. Una participació crítica, desvetlladora de consciències

“A partir d’un plantejament educatiu desenvolupat i rigorós, orientem la nostra tasca, des d’un sistema de valors transformadors...”

La democràcia política que es vol viure al nostre país es contradiu però amb una economia de mercat capitalista que com apunta Toni Comín¹²³ és altament antidemocràtica. Aquest sistema capitalista han generat un tipus de societat altament individualista i privatitzadora on el consum passiu i la comoditat s’han convertit en valors fonamentals. Fugir de tot allò que no et produeix un plaer immediat sembla que s’hagi convertit en una persecució malaltissa que adorm les consciències i genera actituds d’apatia, desinterès i manca d’esforç i sacrifici, tant per les qüestions personals com col·lectives.

Els mateixos responsables dels moviments de temps lliure denoten

¹²² Citat a MOVIMENT DE CENTRES D’ESPLAIS CRISTIANS: *Experiències de Pedagogia Social*. Fundació de Cultura Popular. Col·lecció Taleia nº 25, 1992, P. 26

¹²³ COMÍN, T: “Des dels agrupaments es pot treballar per tal que la democràcia vagi molt més enllà...” a *Correu de Lúria*. nº 38, Barcelona. 1998, p. 14-16

una certa manca d'iniciativa, de renovació, de capacitat crítica en els dirigents i membres de les seves institucions, "detectem un cert grau d'estancament, de pèrdua d'iniciativa des del lleure, de limitar-nos sovint a reproduir fórmules i activitats que funcionen, però que no responen prou a les exigències de les famílies d'avui".¹²⁴

Els diferents moviments de temps lliure, preocupats per aquesta realitat i tenint en compte la seva llarga tradició en l'educació en valors, volen recuperar el valor de l'esforç i sacrifici, de la implicació personal, de la revalorització dels aspectes col·lectius i sobretot de la consciència crítica.

Estem lluny, doncs, d'un model de participació entesa únicament com a activisme cec. Potser ara, més que mai, els moviments de temps lliure estan preocupats per una participació crítica, responsable. Per una participació que implica prèviament una presa de consciència de la pròpia realitat personal, comunitària i social. Una participació que es nodreix de la reflexió i l'esperit crític i que per tant vol ser emancipadora de subjectes i comunitats.

"La reflexió és el primer pas per prendre consciència de nosaltres mateixos i del món que ens envolta, d'adonar-nos que la vida no la podem deixar a l'atzar i restar com a simples observadors. Això seria viure com a turistes, sense implicar-se. Un cop hem reflexionat res pot tornar a ser com era abans; es descobreix que la vida ofereix la possibilitat de viure-la intensament, sabent que el futur dels esdeveniments està a les nostres mans, i això ens fa ser responsables."¹²⁵

Roser Batlle, des del model de participació ofert pel Movibaix, també considera la presa de consciència com un element imprescindible per a la participació transformadora. "Participar no és sinònim d'influir a seques. (...)

¹²⁴ GIRALT, P.J.: "Cal que l'esplai tingui més incidència social", a *Estris* n° 94, Agost/setembre 1997, P. 14.

¹²⁵ EDITORIAL de *Estris*, n° 103, November-Desembre, 1998, P. 1

Per influir en alguna cosa, no cal ser-ne conscient. Per participar, sí. Participar exigeix un nivell de consciència, una intenció de posar-s'hi, d'intervenir."¹²⁶

Aquesta dimensió crítica de la persona que passa per un procés de conscientització queda clarament explicitada en els diferents idearis dels moviments de temps lliure. Es tracta d'un model de persona que té unes clares arrels freirianes, que estan cobrant novament força en els diferents moviments de temps lliure.

Evidentment aquesta participació crítica està profundament lligada a una acció compromesa vers el millorament d'una determinada realitat. Això ens permet entrar a comentar el següent tret d'aquest discurs de la participació.

6.1.3. Una participació compromesa amb la realitat: Contextualitzada i arrelada a una comunitat

"(...)Estem arrelades al país des d'agrupaments escoltes i centres d'esplai sorgits arreu de Catalunya(...), com a expressió d'una voluntat explícita de servei i de participació en la construcció nacional"

Vivim en l'anomenada societat de la informació. Una societat en la que la democratització dels mitjans de comunicació i el "bomm" de les noves tecnologies han afavorit l'accés a tot tipus d'informació d'arreu del món. Les distàncies físiques semblen reduir-se cada cop més i l'anomenada globalització o mundialització sembla plantejar-nos un món cada cop més

¹²⁶ BATLLE, R. : "Els espais, espais d'aprenentatge de la participació", a *Infants i drets civils a les ciutats. Actes de les jornades realitzades a Barcelona el 12 i 13 de Novembre 1999.*, Barcelona, Ajuntament de Barcelona, P. 34

petit.

Aquesta obertura a un major coneixement mundial contrasta terriblement amb una altra de les tendències actuals: el desconeixement cada cop més gran de la realitat més propera. No és estrany doncs que avui tinguem coneixement de l'acció social que realitza alguna entitat en l'altra punta del planeta i en canvi tinguem un desconeixement absolut de l'acció que fa una ONG al nostre barri.

Els moviments de temps lliure sensibles a aquesta realitat volen optar per una participació que ajudi als subjectes a no perdre els referents més immediats. Una participació que estimuli la identitat cultural i afavoreixi el desenvolupament comunitari. Es per això que s'intenta estimular la implicació dels infants i joves en les necessitats que es presenten en el seu context més immediat, zona, barri, poble o ciutat.

Ta i com s'apunta des del moviment escolta, "El compromís i la consciència no poden ser en el no res i en el buit. No existeix la posició del pensar, parlar, criticar, crear des d'un no-lloc. Nosaltres ho fem com el que som i en el nostre entorn, amb ganes de voler-hi incidir"¹²⁷

El model de participació que es vol viure des dels centres és doncs un model compromès amb la realitat més immediata. Un compromís que requereix d'una acció constant i permanent vers la millora personal i col·lectiva. No es tracta doncs d'una participació en accions puntuals i esporàdiques sinó d'una participació coherent i fidel al millorament de la comunitat més propera i a la creació d'un sentiment de pertinença a la pròpia comunitat.

Els mateixos responsables dels moviments de temps lliure¹²⁸

¹²⁷ LLANSÓ, J.: "Resposta a la qüestió "creieu que el món associatiu pot enfortir la democràcia?", a *El Correu Lúria*, nº 7, Barcelona, 1995, p. 17-18

¹²⁸ Informació obtinguda a través de les entrevistes realitzades als diferents dirigents dels principals moviments de temps lliure.

coincideixen però, en que cal intensificar molt més la presència social i comunitària dels centres de temps lliure, coordinant-se amb d'altres sectors educatius i augmentant la seva participació en projectes de la comunitat (festes populars, iniciatives col·lectives de millora i defensa del medi més proper, accions d'ajuda i recolzament als col·lectius més desfavorits) cooperant amb les associacions i administracions locals, contribuint així a la realització de l'actual Projecte Educatiu de Ciutat.¹²⁹

6.1.4 Una participació que partint del protagonisme dels infants, vol establir vies de coparticipació entre infants i adults

"(...) Ho fem en base a una metodologia educativa que parteix de l'experiència i l'autoaprenentatge en el si de grups i col·lectius diversos...."

Al novembre de 1999 es va celebrar el desè aniversari de la Convenció dels Infants. Aquest fet, juntament amb l'augment de casos de maltractament a menors, proxenetisme, abandonó i desatenció, etc... ha generat en els darrers anys una intensificació en l'establiment de mecanismes que assegurin el compliment dels Drets de l'Infant i alhora ha anat produint un nou discurs sobre la infància que pretén dotar als infants de més protagonisme i consideració en la vida social.

En aquest sentit, un dels aspectes més innovadors de la Convenció rau en considerar als infants com a éssers amb plens drets, amb capacitat d'incidir en decisions que puguin afectar en la vida social, al igual que els

moviments de temps lliure.

¹²⁹ AJUNTAMENT DE BARCELONA: *Per una ciutat compromesa amb l'educació*. Barcelona, Ajuntament de Barcelona/Institut d'educació. Actes al Congrés Projecte Educatiu de Ciutat. L'educació és la Clau. 7,8,9 i 10 d' abril de 1999.

adults. Aquests aspectes els veiem principalment reflectits en els articles que van el 12 al 15 i que fan especial referència als drets de participació dels infants.

Aquest fet suposa anar eliminant de les nostres ments els vells prejudicis que ens han portat a entendre als infants, com ha assenyalat F.Casas¹³⁰, com el grup dels “encara no” o dels “incapaços” de prendre decisions, assumir responsabilitats o d’incidir en la vida social. Sens dubte la possibilitat de considerar als infants com a persones amb drets equiparades als dels adults, i per tant de reduir les distàncies entre uns i altres, és un aspecte no plenament compartit per tota la població i ha fet ressorgir novament amb força el debat sobre les relacions de poder i autoritat entre infants i adults. Un debat que es va polaritzant a l’entorn de dues postures. A l’extrem més conservador ens trobaríem les postures que consideren a la infància com un camí cap a l’adultesa, com una etapa caracteritzada per la immaduresa que requereix d’un alligonament i d’una instrucció per part dels adults. Planteja un tipus de relacions regides per la superioritat i la sobirania dels adults que esdevenen els protagonistes principals del procés de creixement dels infants.

A l’altre extrem ens trobem les postures més progressistes que intenten magnificar a la infància. Postures que consideren als infants com a subjectes plenament capaços de poder prendre decisions i d’autogovernar-se i per tant intenten equiparar o igualar les relacions entre infants i adults. Es tracta d’una postura que, com apunta H. Arendt¹³¹, fa de la infància un absolut, un món a part dels adults amb els seus propis drets i deures. Els infants esdevenen així els únics protagonistes del seu procés de creixement i el paper dels adults es limita així a assistir i acollir aquest procés.

Entre aquests dos extrems es dibuixen postures intermitges que

¹³⁰ CASAS, F.: *Los derechos de los niños y su calidad de vida: resultados conceptuales y prácticos*. Conferencia Mundial de Calidad de Vida., Oslo., Agost 22-25 1996.

¹³¹ ARENDT, H.: *La crisis de la cultura.*, Barcelona, Pòrtic, 1989.

intenten establir un tipus de relacions basades en la coparticipació entre infants i adults que, partint de les necessitats, interessos i capacitats pròpies dels infants ajudin a aquests a fer un procés de creixement i desenvolupament cap a l'autonomia i la presa de responsabilitats amb el recolzament i guiatge dels adults. Es tracta de postures més moderades que, com apunten Hart,R.¹³² i Casas,F¹³³ entenen que la participació dels infants no significa l'exclusió dels adults, ans al contrari. La participació és un procés que requereix d'un aprenentatge que no sorgeix espontàniament sinó que cal estimular, facilitar i crear-ne les condicions adequades i en això els adults hi tenen molt a dir des de la seva pròpia experiència. Aquesta postura no nega que els infants puguin autogovernar-se però entén que per a que això succeeixi és important la presència de l'adult com a referència. Una presència que com apunta Muñoz,C¹³⁴ ha de ser lleugera. És a dir, una presència que, respectant el ritme i l'evolució de l'infant, es mulli i comparteixi amb aquest vivències i accions; i lleugera en tant que, ni estigui tant a prop que l'envaeixi amb tot el que diu i fa, ni tant lluny que li creï un sentiment d'abandonament.

Fruit d'aquest debat han aparegut un conjunt d'experiències concretes de participació infantil en la vida social com per exemple els Consells Infantils als Ajuntaments, la representació d'infants als Consells Escolars, o la implicació dels mateixos en la gestió de la ciutat amb suggerents propostes com la de la *Ciutat dels Infants* de F. Tonucci.

Els moviments de temps lliure no es queden tampoc al marge d'aquest actual discurs sobre la participació infantil. Malgrat que, per la seva tradició, han estat moviments que han partit sempre del protagonisme i l'acció dels infants, com apuntàvem anteriorment, sembla que actualment

132 HART,R.: *La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica*. Colombia, Editorial gente Nueva, 1993.

133 CASA,F.: "La participació social dels infants" a *Infants i drets civils a les ciutats*. Actes de les jornades organitzades per l'Ajuntament de Barcelona el 12 i 14 de Novembre 1999.

134 MUÑOZ,C.: "Los derechos de la infancia y la participación y asociacionismo infantil" en *Encuentros de Intercambio sobre Participación Infantil*. Madrid, Consejo de la juventud de España, 1998.

estiguin especialment preocupats per la presa de consciència del procés de creixement personal i de la implicació dels infants en el seu propi procés de desenvolupament. En aquest sentit no posen tant l'accent en que l'infant faci activitats que parteixin dels seus interessos sinó en ajudar a l'infant a descobrir quin són els seus interessos, a saber-los justificar i a saber-los traduir en forma de projectes personals i col·lectius.

Tal i com apunta R. Batlle "l'aprenentatge dels valors humans en general i de la participació en particular, no és possible sense una tensió específica en l'àmbit més estrictament individual, sense una interpel·lació directa, íntima de la persona cap a ella mateixa."¹³⁵

Es tracta doncs d'un model de participació que tot i centrant-se en l'experiència de vida col·lectiva no vol descuidar la seva dimensió personal i vol que l'infant s'impliqui i es responsabilitzi del seu propi desenvolupament. En aquest sentit el lema utilitzat pels escoltes en el seu darrer Pla Triennal (1996-1999) és força significatiu "*Artesans i artesanes del propi creixement*".

Aquest procés de creixement personal, com dèiem, no es fa però en solitari. Es fa en el si de l'experiència de vida en col·lectivitats d'infants, adolescents, joves i adults i per tant a partir d'un entramat de relacions intergeneracionals on l'experiència, el model i el mestratge dels més hàbils esdevé un referent important per als més novells.

Tal i com apunten els escoltes "treballem amb les mans, pas a pas, laboriosament, amb reflexió i serenitat, amb l'ajut d'un mestre, amb la consciència d'estar transformant la matèria"¹³⁶.

Per tant, lluny dels plantejaments més autogestionaris viscuts als anys setanta, els centres de temps lliure volen presentar avui un model de

¹³⁵ "Els esplais, espais d'aprenentatge de la participació", op. cit. p.46

¹³⁶ MINYONS ESCOLTES I GUIES SANT JORDI: *Pla Trienal 96-99: Artesans i artesanes del propi creixement*. Document intern de Minyons Escoltes i Guies Sant Jordi

coparticipació entre infants i adults. Un model que tot respectant les característiques pròpies de l'etapa infantil i confiant plenament en les capacitats d'aquesta, vol orientar, guiar i ensenyar als infants a participar en la construcció dels seus propis projectes, perquè fins i tot el procés d'autoaprenentatge infantil, al que es refereix el document que citem a l'inici d'aquest capítol, requereix de la guia dels adults.

"Els joves i els infants necessiten la proximitat d'homes i de dones adults que els ajudin a triomfar en allò que emprenen, a desenvolupar la confiança en ells mateixos, a descobrir els seus límits, a fer front a la realitat d'una nova etapa de la vida, a trobar un referent, un interlocutor, algú amb qui dialogar"¹³⁷

6.2. El discurs metodològic de la participació.

Aquests eixos ideològics sobre la participació no són únicament una expressió de bones voluntats sinó que, des dels diferents moviments de temps lliure, s'han elaborat programes, accions i mètodes per tal de poder-les posar en pràctica.

A tal efecte volem presentar ara els diferents programes pedagògics que alguns d'aquests moviments han elaborat per treballar explícitament la participació i d'altra banda exposar també el mètode educatiu que s'utilitza, des de l'escoltisme, per tal d'exercitar-la.

Val a dir però, que tant els programes com els mètodes són "propostes" educatives i per tant no tenen perquè ser utilitzats per la totalitat dels centres. De fet els mateixos responsables dels moviments de temps lliure coincideixen en afirmar que, cada centre és un món i el cas real que

¹³⁷ ORGANITZACIÓ MUNDIAL DEL MOVIMENT ESCOLTA : *Senzillament escoltisme*. Demarcació de Girona, Minyons Escoltes Guies Sant Jordi, 1997, P. 23

puguin fer a aquestes propostes és molt variable.

Malgrat tot, l'esforç de preparació i elaboració d'aquests materials i mètodes així com la utilització dels mateixos per alguns centres és ja un indicador de la voluntat que la participació sigui un element viu i real en la vida dels mateixos.

Pel que fa als materials volem presentar el programa "*Entre Tots*" elaborat pel Movibaix i la campanya "*Imagin...acció*" elaborada pel MCEC, ja que són, potser, uns dels programes que fan referència més específicament al tema de la participació.

Pel que fa als mètodes mostrarem les principals renovacions que s'estan realitzant actualment en el moviment escolta.

6.2.1 Entre tots: un programa pedagògic per a la participació

El Movibaix es un moviment d'educació en el lleure que acull a diverses entitats del baix Llobregat.

El Programa "Entre Tots" forma part d'un conjunt de deu programes, elaborats fins al moment, d'educació en valors que s'han anat elaborant durant la dècada dels anys noranta.

Concretament aquest programa fou elaborat durant el curs 96-97 motivat fonamentalment per tres aspectes:

-Combatre l'actitud d'apatia, evasió, consum fàcil i comoditat. Estimular doncs l'acció i el protagonisme dels infants.

-Combatre la manca de responsabilitat degut a la mandra i la poca

capacitat d'esforç i sacrifici. Necessitat d'estimular doncs el compromís i la constància.

-Necessitat d'estimular l'arrelament al barri o població davant la possible fugida de l'entorn més immediat per a cercar espais d'esbarjo i recreació passiva i consumista.

6.2.1.1. Finalitat i continguts del programa

La finalitat última del programa és, doncs, estimular la participació com a valor social, base de la convivència i la vida democràtica. A tal efecte el programa aplega un conjunt de propostes d'activitats educatives per al lleure dels infants i adolescents d'entre els tres i el set anys, vertebrades per centres d'interès o projectes i adaptades a les diferents etapes evolutives. Es tracta també de propostes que venen reforçades per accions específiques adreçades a educadors/es i també a les famílies.

Pel que fa als objectius generals del programa aquests s'orienten a l'entorn de quatre valors fonamentals:

-Utopia: Desitjar contribuir a millorar el que ens envolta.

-Iniciativa: Prendre la iniciativa i sentir-se responsable actiu i protagonista en accions tant individuals com grupals.

-Solidaritat: Viure la participació com a tasca col·lectiva

-Felicitat: Aprendre a trobar satisfacció personal i grupal a partir de l'experiència de la participació.

Per tal d'aconseguir els esmentats objectius, el programa utilitza com a eixos metodològics bàsics: el grup, l'activitat, el medi i la persona. Això voldrà dir que la participació serà un procés educatiu que es desenvoluparà en el si de la vida dels grups mitjançant activitats amb permanent interrelació amb el medi i amb un espai específic per a la maduració individual de la

persona.

Pel que fa als continguts, aquests s'estructuren a l'entorn de cinc àmbits o nivells de socialització (l'individual, el familiar, la colla d'amics, l'entitat i d'altres entorns més llunyans com la comarca, el país o el món) en els que es pretén treballar els següents aspectes: l'autocontrol i l'autoconeixement; la cooperació; l'autogestió i el compromís en el grup, la relació intergeneracional i finalment la sensibilitat i la solidaritat.

6.2.1.2. Paper dels monitors:

Els monitors, com a responsables dels diferents grups d'edats, són els responsables de crear les condicions adequades per a que l'exercici de la participació sigui real i efectiu. Per tant hauran d'establir un model d'organització i de treball quotidià en els centres que afavoreixi i estimuli la participació a partir dels següents criteris fonamentals:

-Pactant i consensuant amb els nois/es el tipus d'activitats a realitzar procurant que aquestes:

- Responguin als interessos i necessitats dels infants
- Combinin les activitats de satisfacció personal amb les de servei a l'entorn.

Haurà de ser doncs una persona hàbil per a la comunicació, facilitador de la mateixa, tolerant i respectuós. Ajudant a establir límits i pautes de comportament als infants.

-Acollint als nois/es i establint vincles afectius positius que reforcin el sentiment de pertinença.

-Establint un ritme d'activitats flexible que permeti l'exercici i l'aprenentatge de la participació entenent que aquest és un procés que necessita temps, constància i maduració.

-Estimulant les relacions intergeneracionals fomentant la comunicació entre tots els membres de la comunitat d'esplai per tal de consolidar un sentiment d'identitat comuna.

-Estimulant la capacitat d'interrogació davant la realitat ajudant als infants a aprofundir en les seves valoracions i argumentant críticament les seves opinions.

Per tal de poder treballar els continguts i els objectius es proposa bàsicament un conjunt d'activitats i uns criteris generals d'organització de la vida quotidiana.

6.2.1.3. Les activitats:

En els grups d'infants es treballarà a partir d'activitats lligades pel centre d'interès i amb els grups d'adolescents s'utilitzarà la pedagogia del projecte. És un mètode que estructura el procés educatiu dels grups mitjançant projectes col·lectius d'interès grupal o social, triats lliurement i concretats en plans de treball.

La proposta d'activitats s'adreça a treballar els diferents nivells de socialització abans exposats i per tant podem trobar, bàsicament, activitats dels següents tipus:

-Activitats d'autoconeixement i autocontrol: mitjançant jocs d'autoconeixement i d'anàlisi dels propis prejudicis, jocs de simulació

-Activitats de cooperació i d'interrelació entre infants d'edats diferents: Mitjançant la preparació i realització de festes tradicionals al barri, gimcanes i trobades comunitàries....

-Activitats de protecció i defensa de l'entorn natural: A partir de jocs de descoberta, activitats de recerca i accions de servei a la comunitat

-Activitats de coneixement i d'intervenció en l'entorn més llunyà: Mitjançant vetllades i jornades multiculturals, projectes de cooperació amb d'altres països.

6.2.1.4. *L'organització de la vida quotidiana:*

El programa proposa també que els nois/es s'impliquin en tot un seguit d'aspectes de la vida quotidiana, dels que es destaquen:

1) La tria del nom del grup: Implicar als nois/es en la tria del nom del propi grup és una manera d'ajudar-los a anar construint el sentiment de consciència col·lectiva. Malgrat tot, caldrà ajudar a prendre consciència i a valorar la història i les tradicions del centre; reconèixer el valor de la tradició i del passat en la configuració de la pròpia realitat i saber mantenir allò que realment els dota d'identitat.

2) Participació en l'elaboració e les normes de convivència: Els infants més petits han de participar en l'establiment de les normes de convivència, sobretot implicant-se i valorant el seu acompliment. També poden formular-ne de noves i discutir-les si convé. En el grup d'adolescents caldrà pactar-les i ajudar als nois/es que se les facin seves implicant-los en el seu acompliment.

Es important que les normes s'explicitin i s'expressin en un gran mural. De les normes no cal parlar-ne únicament quan es transgredeixen sinó també quan s'observa un comportament fidel que cal encoratjar.

3) Nivells de participació en els centres d'interès i activitats: Ha de ser progressiu. En edats més inferiors són els monitors els qui dissenyen els centres d'interès i les activitats en funció dels interessos dels infants però aquests poden anar implicant-se progressivament en la definició d'alguns elements de les activitats fins que siguin els mateixos nois/es, en edats superiors, els que dissenyin i defineixin les pròpies activitats i projectes amb l'acompanyament i guiatge dels monitors que hauran d'establir també diferents nivells d'organització dels grups.

4) L'organització interna. Aquesta haurà de ser també evolutiva passant del treball conjunt de tot el grup a l'establiment de grups reduïts encarregats de desenvolupar diferents responsabilitats i en els que es pugui diferenciar també la tasca de cada membre.

A partir dels 7/8 anys es pot començar a considerar l'establiment del cap o responsable de cada colla o patrulla sense que això eximeixi de responsabilitats a la resta dels membres. Es tracta que tots els infants puguin passar a la llarga per aquesta experiència havent demostrat prèviament un esforç, constància i responsabilitat.

Entre els 9/12 anys caldria anar establint una estructura i model de funcionament intern que afavorís i facilités la participació a partir de tres elements:

- Els equips: colles o patrulles de caràcter estable
- Les comissions de treball, de caràcter funcional
- Caps o coordinadors d'equips.

Pel que fa al grup d'adolescents i tenint en compte que es treballarà a partir de la pedagogia del projecte el programa proposa com a funcionament intern del grup el treball per comissions, concretament en proposa tres: la

comissió d'organització general (economia, material, coordinació grup, local...); les comissions d'activitats i les comissions de serveis rotatoris (en funció del tipus de serveis que es plantegin).

5) Creació i participació en espais de valoració i reflexió: El programa ofereix també un conjunt de criteris i de pistes per poder incloure periòdicament espais naturals de valoració i reflexió dins els grups entenent que aquests són imprescindibles per a la presa de consciència del funcionament el grup i de la possibilitat d'incidir i participar en el millorament d'aquest.

6) Estris d'expressió de la pròpia organització: Finalment s'ofereixen també algunes pistes per a poder establir canals i mitjans de participació, que permetin agilitzar i assegurar la comunicació i la informació entre tots els membres del centre: murals o plafons, díptics o quadernets informatius, butlletins interns.

6.2.1.5. La participació de les famílies

Finalment el programa planteja també augmentar la coherència i l'eficàcia de l'acció educadora entre esplai i família.

A tal efecte el programa dissenya una sèrie d'accions encaminades a augmentar la comunicació amb les famílies, la participació i la implicació d'aquestes en la vida del centre i a assegurar un bon seguiment individualitzat.

6.2.2. La campanya "Imagin....acció"

El Moviment de Centres i Esplais Cristians (MCEC), és la federació de

centres d'esplais de la diòcesi de Barcelona.

Definim també al MCEC com un moviment d'educació en valors mitjançant el lleure educatiu. Des d'aquesta perspectiva el MCEC porta ja una trajectòria de trenta anys en l'elaboració de campanyes que pretenen sensibilitzar i educar als seus membres, i a la població en general, en aquells valors necessaris per a poder conviure en una societat més justa, democràtica i sostenible.

Les campanyes són una acció col·lectiva de tot el moviment que pretenen posar en una mateixa sintonia a tots els col·lectius implicats en el MCEC: infants, adolescents i joves; monitors/es i responsables, consiliaris, pares, parròquies i societat en general.

Des d'aquesta perspectiva les campanyes pretenen bàsicament provocar la reflexió i la revisió personals davant el fenomen que s'aprofundeix i d'altra banda ajudar a dissenyar estratègies d'intervenció que ajudin a millorar a tasca educativa.

6.2.2.1 Finalitats de la campanya

Imagin...acció! és el lema de la campanya que el MCEC està dissenyant per als cursos 98-2000 i que planteja com a principals finalitats:

-Assumir la reflexió i la crítica constructiva com a actituds bàsiques de la persona

-Fer-se protagonista de la pròpia vida i transformar, des de la perspectiva cristiana, la realitat on s'està inserit.

Per tant la campanya s'encamina a treballar quatre temes claus: la reflexió, la crítica, el protagonisme o participació, i l'acció transformadora.

El tema de la campanya fou escollit de manera assembleària per tots els centres del moviment i després d'haver fet una anàlisi del context sociocultural actual en el que s'apuntaven com a principals necessitats:

- Combatre l'activisme cec, buit de contingut, acrític i consumista.
- Entomar amb sentit comú i judici crític les contradiccions i confusions que es generen des del si de la nostra societat capitalista.
- Combatre l'individualisme, l'aïllament i l'autosuficiència
- Recuperar el sentiment de pertinença a la nació i d'identitat col·lectiva
- La necessitat d'educar per a que les persones aprenguin a ser protagonistes de la seva pròpia vida i en sàpiguen donar un sentit i una orientació pròpia sense deixar-se dominar i manipular pels valors dominants.

6.2.2.2. *Objectius i Continguts*

La campanya s'estructura a partir de quatre períodes diferents que pretenen aprofundir els següents aspectes bàsics:

- Ser reflexius (d'octubre del 1998 al març del 1999)
- Ser crítics (d'abril a setembre de 1999)
- Ser protagonistes (de l'octubre del 99 al març del 2000)
- Ser transformadors (de l'abril al setembre del 2000)

Des del moviment es va creure oportú fragmentar la campanya en aquest quatre moments per qüestions bàsicament pedagògiques però cal entendre que imagin...acció! vol ser una proposta global i entén que la reflexió, la crítica, la participació i l'acció transformadora són aspectes d'una mateixa realitat difícil de fragmentar i que per tant caldrà anar treballant també globalment.

La campanya vol oferir una proposta de materials i recursos adreçats i adaptats als diferents sectors d'edats, als monitors/es i responsables i a les comunitats en les que es troben inserits els centres; amb la voluntat d'aconseguir el següents objectius generals:

-Treballar la reflexió com actitud/hàbit personal i de relació amb els altres

-Ajudar a descobrir la necessitat de ser crítics avui

-Afavorir la participació activa dels infants, adolescents i joves

-Participar en la construcció de realitats noves, des de l'opció del Crist, que millorin l'avui.

6.2.2.3 Eines i recursos de la campanya

Per tal de poder assolir els objectius anteriorment esmentats el moviment posa a disposició dels centres un conjunt de recursos i eines diverses fonamentalment de tres tipus:

-Els materials de campanya:

Ja que la campanya es troba en una fase de desenvolupament, no s'han acabat d'editar encara el conjunt de materials i actualment només disposem dels materials referents als dos primers continguts de la mateixa. Es a dir, els materials que fan referència al ser reflexius i al ser crítics.

Es tracta de recursos materials en paper que permeten anar fent la campanya i dels que destaquem:

-La carpeta del centre que recull tot un seguit d'activitats i dinàmiques adreçades als diferents grups d'edats i als monitors/es. Les propostes que s'ofereixen es centren sobretot en: Jocs (de cooperació, de simulació, de rol i gimcanes), activitats de comprensió

crítica a partir de contes, llegendes, històries, documents d'informació videogràfics i escrits; activitats de recerca d'informació; discussió de casos i de dilemes morals; estratègies de resolució de conflictes i finalment un conjunt de dinàmiques grupals a partir de textos bíblics.

-La carpeta del monitor/a que recull tot un seguit de fitxes per a la reflexió i l'anàlisi que cada monitor/a pugui fer del desenvolupament de la campanya. Les propostes i dinàmiques que s'ofereixen estan adreçades al treball personal mitjançant tècniques d'autoanàlisi: exercicis de clarificació de valors, autobiogràfics, d'autoobservació, i d'elecció d'alternatives; exercicis de comprensió crítica, anàlisi de casos dilemàtics, i finalment s'ofereixen també un conjunt de textos bíblics per a la meditació individual.

-Els materials per a les zones que ofereix diversos recursos que s'aniran treballant amb l'equip de dinamitzadors de campanya.

-Les trobades:

Es tracta d'activitats més o menys extraordinàries que apleguen alhora a diferents col·lectius i dels que destaquem: les Jorescos, que són les trobades de tots els monitor/es i que són un moment molt especial per a viure i compartir més intensament l'experiència de la campanya; els Matxembrats, que són les trobades d'adolescents i joves; i finalment les activitats de zona que consisteixen en aplecs, diades, trobades... de tots els membres d'una determinada zona (infants, monitors/es, famílies, població de la zona...) per a viure i compartir els aspectes treballats durant la campanya.

-Els equips de treball:

El moviment posa també a disposició dels centres un conjunt d'equips de tècnics i dinamitzadors que ofereixen assessorament i motivació per tal de dur a terme la campanya.

Malgrat que no podem exposar encara els materials que s'estan elaborant pel contingut de ser participatius i protagonistes, si que podem veure que la participació, des del MCEC, és una acció que es nodreix de la reflexió i la crítica i alhora una acció que porta implícit un compromís amb la transformació de l'entorn.

6.2.3. El mètode educatiu als moviments escoltes

El moviment escolta també ha realitzat una renovació en quant als mètodes educatius de les diferents branques per tal d'anar reduint la rigidesa metodològica i institucional i posar especial èmfasi en la creació d'estructures més democràtiques i assembleàries.

Com ja hem apuntat en anteriors capítols, l'escoltisme es defineix com un moviment d'educació no formal especialitzat en l'educació en valors des del lleure educatiu i a partir de la pedagogia del projecte o pedagogia de l'acció.

Així doncs, el mètode escolta es defineix a partir de la pedagogia de l'acció que té els seus orígens en el moviment educatiu de l'Escola Nova i que es fonamenta en la idea de l'aprenentatge significatiu, es a dir a partir de l'observació, l'experimentació i l'activitat personal de l'infant. Els educands esdevenen doncs, subjectes actius en el seu procés de desenvolupament individual i col·lectiu, prenent una especial rellevància el concepte d'autoformació. (veure figura 6.1)

Els dinamismes que permeten posar en joc la pedagogia de l'acció son, fonamentalment tres:

- Les activitats realitzades cooperativament
- L'estructuració de la vida col·lectiva en petits grups

-El compromís personal i grupal

6.2.3.1. *Les activitats realitzades cooperativament*

La pedagogia de l'acció es fonamenta en la realització d'activitats en petits grups que parteixen dels interessos i necessitats dels nois/es i s'estructuren a partir de cinc fases:

- 1-Planificació d'objectius
- 2-Proposta i Selecció de l'acció
- 3-Preparació
- 4-Realització
- 5-Valoració

La participació dels nois/es en els diferents moments d'aquest procés varia en funció de l'etapa evolutiva en la que es trobin però a trets generals es proposa un procés ascendent en el que l'infant va aprenent a assumir cada cop més responsabilitats, protagonisme i autonomia (veure figura 6.2). Així, per exemple, des d'Escoltes Catalans es proposa que els Follets¹³⁸ s'incorporin a participar activament a partir de la fase de realització, deixant les anterior etapes en mans, principalment, dels caps. En la següent etapa, la de Llops¹³⁹, els nois/es ja poden començar a participar en la fase de preparació; a Raiers¹⁴⁰ ho faran des de la fase de selecció de l'acció i finalment a Pioners¹⁴¹ podrem parlar ja d'una veritable autogestió ja que seran els mateixos nois/es els que determinaran fins i tot els objectius de la pròpia unitat i del propi projecte.

¹³⁸ Es el nom institucional que rep la unitat d'infants d'edats compreses entre els 6 i 8 anys. Minyons Escoltes i Guies Sant Jordi utilitza el nom de Castors i Llúdrics.

¹³⁹ Nom que rep la unitat d'infants d'edats compreses entre els 9 i 11 anys

¹⁴⁰ Nom que rep la unitat d'infants d'edats compreses entre els 12 i 14 anys. Minyons Escoltes i Guies Sant Jordi utilitza el nom de Rangers i Noies Guies.

¹⁴¹ Nom que rep la unitat d'infants d'edats compreses entre els 15 i 17 anys

MODEL EDUCATIU D'ESCOLTES CATALANS

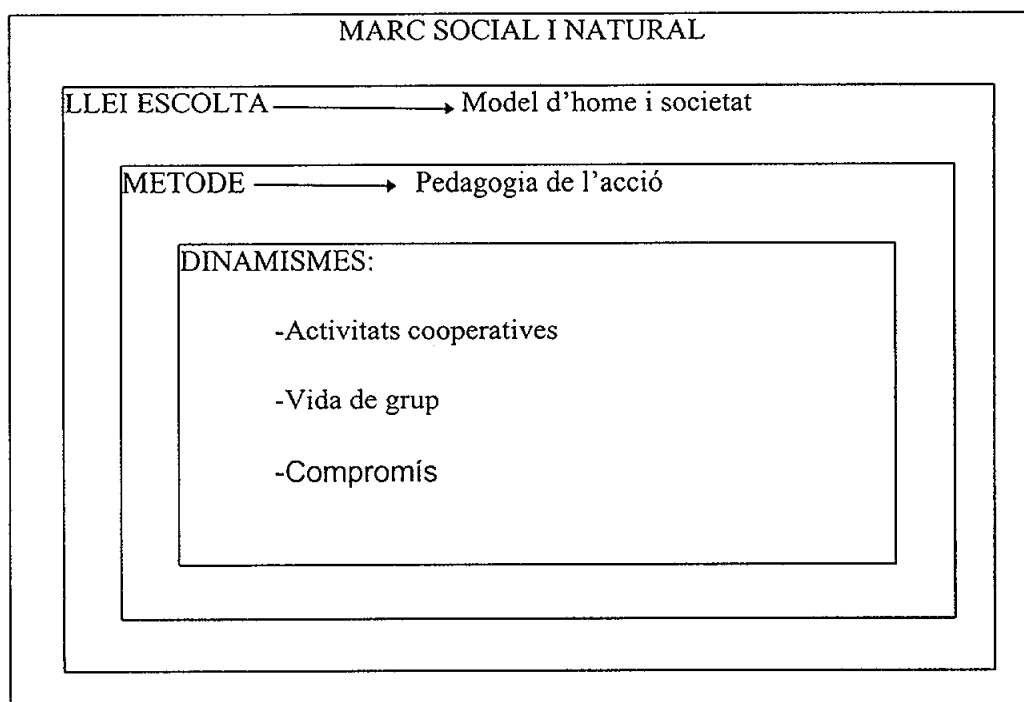


Figura 6.1

PRCÉS DE LA PARTICIPACIÓ A ESCOLTES CATALANS

| | | | |
|--------------|--------------|---------------------|-------------------------|
| | | -Proposta i elecció | -Planificació objectius |
| | -Preparació | -Preparació | -Proposta i elecció |
| -Realització | -Realització | -Realització | -Preparació |
| -Valoració | -Valoració | -Valoració | -Realització |
| | | | -Valoració |

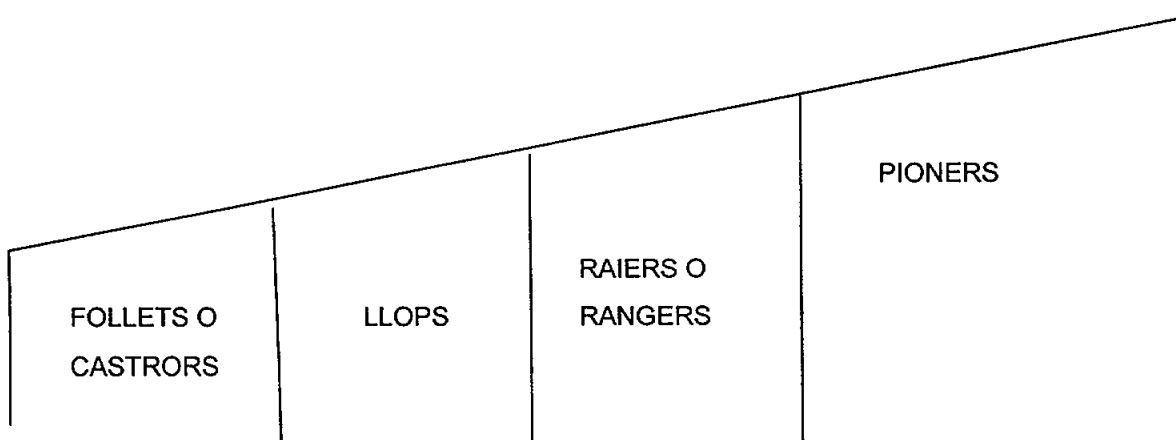


Figura 6.2

El paper dels caps en aquest procés haurà de consistir en anar cedint el protagonisme als infants, motivant-los a la participació, acollint les seves propostes, orientant i donant suport al funcionament de les unitats.

Escoltes Catalans considera que la participació en l'elecció requereix d'un aprenentatge d'habilitats dialògiques i comunicatives, una capacitat de saber-se descentrar d'un mateix i comprendre altres punts de vista, una bona dosi de respecte i tolerància...., i per tant caldrà anar treballant progressivament aquests aspectes amb els nois/es abans de deixar la presa de decisió a les seves mans. Però que els nois/es no participin directament en l'elecció de l'acció fins a l'etapa de "Raiers" no vol dir que no ho hagin de fer indirectament manifestant les seves opinions, llençant propostes o expressant els seus interessos.

En aquest aspecte hi ha diferències amb MEGSJ, ja que aquests plantegen la participació en l'elecció des de l'etapa dels més petits.

6.2.3.2. La vida del grup

Per tal que els projectes es puguin desenvolupar adequadament s'estableixen diferents formes de funcionament intern així com diverses estructures de participació democràtica que permetin assegurar la implicació de tots els nois/es.

Pel que fa a les formes de funcionament intern es proposen tres tipus de grups:

- El gran grup: Fa referència al conjunt de tota la unitat
- El grup fix: Es tracta de grups reduïts, de 4 a 6 membres, i força estables. Poden rebre diferents noms com sisenes, patrulles o escamots.
- Els grups mòbils: Es tracta de grups reduïts amb una estabilitat curta que es configuren en moments determinats per tal de poder organitzar

adequadament alguna activitat.

La introducció d'aquests grups mòbils, amb una certa regularitat, és potser una de les novetats de la renovació del mètode. Si fins ara l'escoltisme utilitzava pràcticament com a únic model de funcionament les anomenades patrulles o sisenes; ara insisteix en la necessitat de combinar diferents models de funcionament per tal d'evitar l'estancament dels grups i una major interrelació entre els seus membres.

En aquest sentit, en la renovació del mètode proposada per Escoltes Catalans desapareix la figura del "cap de patrulla o sisena", poden existir portaveus o representants en determinats moments però els grups reduïts no són dirigits per algun membre en concret sinó que funcionen cooperativament i prenen totes les decisions per consens en l'assemblea de la unitat.

Els grups reduïts però, ja siguin fixos o mòbils, seran el principal mitjà per a tirar endavant els projectes.

Així, per exemple, en la fase de la proposta i elecció, cada grup reduït plantejarà les seves propostes a partir d'una pluja d'idees, n'escollirà una per consens i després serà exposada a tota la unitat que també n'haurà d'escollir finalment una per consens de totes les exposades.

Després en la fase de la preparació caldrà especificar què, qui, com, quan i a on es desenvolupa el projecte i cada grup reduït assumirà la seva part de responsabilitats i tasques.

Posteriorment les fases de realització i valoració podran utilitzar tant els grups reduïts com el gran grup.

Per poder desenvolupar els projectes així com per organitzar la vida

dels grups, els agrupaments disposen de diferents estructures de participació democràtica que permeten assegurar la representativitat dels seus membres (veure figura 6.3), dels que caldria destacar:

-El Consell d'Agrupament: Esta compostat pels educadors/es i membres dels seus equips de suport (responsable pedagògic, consiliari...), així com, si s'escau, pels membres del Clan¹⁴².

El Consell d'Agrupament funciona de manera democràtica i representa la màxima autoritat interna en l'àmbit de l'Agrupament: "decideix els equips de caps, marca línies generals de funcionament i fa el seguiment de les programacions; escull un/a cap d'Agrupament que serà, davant els pares, mares i EC, el representant legal i el responsable del bon funcionament de l'Agrupament i de canalitzar les seves necessitats davant l'Associació"¹⁴³

-L'Assemblea d'Agrupament: Està composta per tots els membres de l'Agrupament, infants, adolescents, joves, educadors/es, i equips de suport. Es l'òrgan de màxima representativitat. Es convoca un cop a l'any i aconsegueix una funció informativa, consultiva i decisòria d'aquells aspectes que el Consell d'Agrupament consideri oportuns.

-L'assemblea d'unitat: Està composta per tots els membres que componen la unitat, ja siguin infants, adolescents o joves amb els seus respectius caps. Té un poder legislatiu en tant que és el marc on s'estableixen les normes que han de regular la convivència en el grup i els criteris per a la seva resolució; es decideixen els projectes i activitats comunes a tota la unitat; i s'estableixen els criteris de funcionament intern. A Escoltes Catalans l'assemblea té també un paper executiu en tant que serà

¹⁴² Nom adjudicat al grup de joves que s'inicia quan acaben l'etapa Pioners. A MEGSJ reben el nom de Trucs

¹⁴³ ESCOLTES CATALANS : *Mètode General.*, Barcelona, Document intern d'Escoltes Catalans. Novembre de 1999. P. 21

el marc on es poden també planificar i organitzar les activitats i projectes.

-El Consell d'unitat: Esta format pels caps d'unitat i un portaveu de cadascun dels grups reduïts (sisenes, patrulles, escamots, comissions....). El Consell d'Unitat pot rebre diferents noms com Consell de Presa, Consell d'Acció, Consell d'Empresa..., i a compleix una funció bàsicament organitzativa en tant que és l'òrgan encarregat de planificar els projectes i activitats.

-El Consell d'honor o Consell de Roca: Està compost pels caps d'unitat i aquells nois/es que ja han formulat la promesa o compromís davant del grup, fet que acostuma a succeir al final de l'etapa 12-14 anys. Aquest òrgan te un poder judicial en tant que és el marc que intenta resoldre i analitzar els conflictes importants que afecten al grup.

ESTRUCTURES DE PARTICIPACIÓ DEMOCRÀTICA A ESCOLTES CATALANS

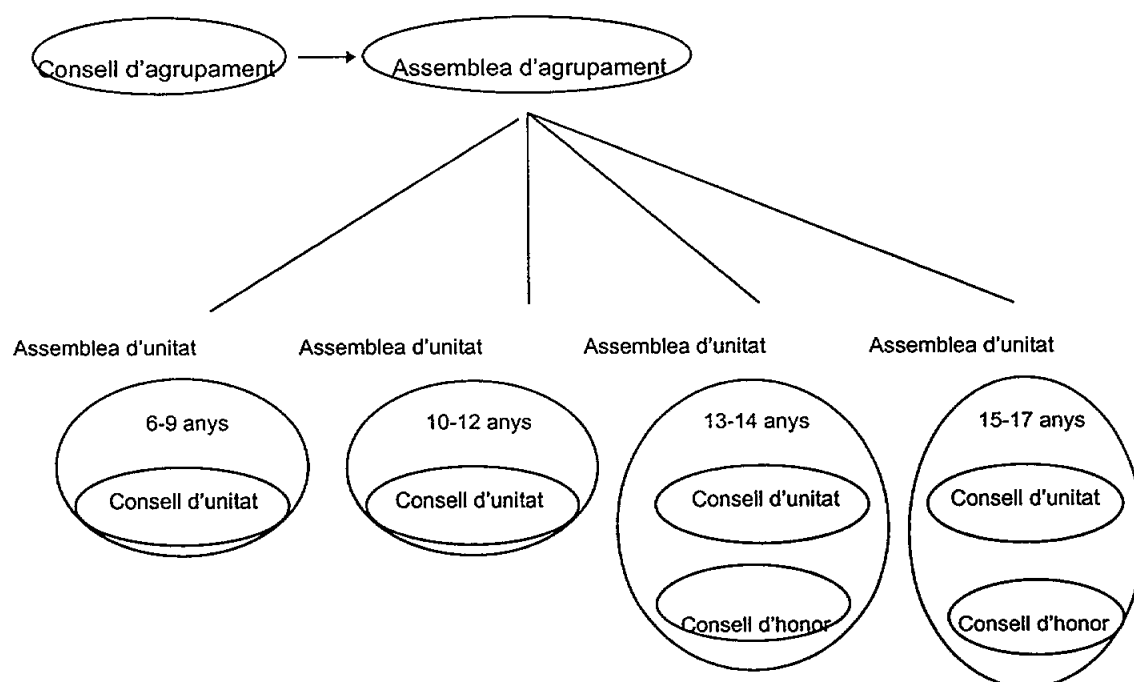


Figura 6.3

6.2.3.3. *El Compromís*

De de l'escoltisme la idea de participació està estretament lligada a la idea de compromís. El compromís és un acte racional, conscient i lliure que implica assumir i respectar les regles del joc i, a més a més, implicar-se per tal que aquest joc s'estengui i se'n respectin les regles¹⁴⁴.

El treball del compromís es fa a partir de l'adhesió voluntària a la llei i estil de vida escolta i es treballa, sobretot, a partir de l'exemple i model dels caps que ha de ser totalment coherent, fidel i compromès amb els valors de l'escoltisme.

Però per a comprometre's en una realitat cal primer conèixer-la. Per tant en les edats més petites caldrà que els infants coneguin la llei escolta i en captin el seu sentit i valor a partir de la transmissió d'uns models de conducta i d'unes actituds davant l'entorn. En aquestes primeres edats el compromís es materialitzarà en l'assumpció de responsabilitats molt concretes i palpables, com guardar el material o fer una determinada feina. A mesura que avancem en edat, els nois/es podran anar assumint compromisos més amplis i a llarg termini, i no serà fins al final de l'etapa de Raiers que se'ls proposarà que el formulin i l'explicitin davant el grup mitjançant un acte extern i simbòlic anomenat "promesa". Aquest acte del compromís respon al moment de "motivació" o "argumentació" del compromís. Es tracta que cada noi/a, després d'haver fet un anàlisi del seu propi procés dins del grup, argumenta davant la unitat les seves raons i motius per les que vol comprometre's i també en quins aspectes vol materialitzar aquest compromís. Si la resta de membres de la unitat consideren que el noi/a està preparat, acolliran la seva promesa i l'ajudaran a ser-ne fidel mitjançant posteriors revisions i valoracions del mateix.

¹⁴⁴ ESCOLTES CATALANS : *El compromís*. Barcelona, Document intern d'Escoltes Catalans. Novembre de 1999

Alhora el compromís està estretament lligat a la idea de progrés personal ja que aquell parteix d'una reflexió personal i s'encamina a que el noi/a s'esforci per a conèixer-se a ell mateix, tingui la voluntat de millorar, busqui un sentit a la seva vida i participi en el seu propi procés educatiu.

Malgrat tot el compromís no te perquè ser quelcom únicament individual, pot ser també col·lectiu, de tota la unitat o d'una patrulla i es pot materialitzar en accions de servei a l'agrupament, comunitat, barri o poble.

**7. APROXIMACIÓ AL CONCEPTE DE PARTICIPACIÓ:
esbós d'un model teòric aplicat als centres de temps
lliure.**

Tenint en compte les principals aportacions que, des de les diferents disciplines analitzades en els capítols anteriors, s'han aportat a la idea de participació, hem mirat d'esbossar un concepte i un model propi de participació que procuri respondre alhora als contextos del lleure educatiu en els que s'ubica la investigació.

Per tal de poder abordar-ho de manera més analítica, en donarem primer la definició de participació i passarem, posteriorment, a descriure els trets més significatius de la mateixa tot exposant el model teòric que pensem s'adequa més a la realitat dels centres de temps lliure, i que en la segona part d'aquesta investigació mirarem de contrastar.

7.1. El model de participació: trets distintius

Definició:

“La participació implica un procés d'aprenentatge guiat que es genera en el si de grups i col·lectivitats, en les que els seus membres prenen part de manera autònoma, activa i comunicativa en la construcció d'un projecte de vida col·lectiva mitjançant la disposició de diferents dinàmiques”

7.1.1. La participació com a procés d'aprenentatge guiat

Entenc la participació com un **procés** ampli en el que es poden distingir una sèrie de fases o moments.

La idea de procés expressa les diferents modificacions i transformacions que provoquen els fets en la realitat durant un període de

temps determinat. Per tant, la idea de procés suposa l'existència d'algun canvi o modificació de la realitat. Josep M^a Puig¹⁴⁵ afirma que la idea de procés acostuma anar associada a la de progrés tot i que no sempre te perquè ser així. Cada procés pot anar en direccions diferents i no tenen perquè ser sempre optimitzants. Malgrat tot, entenc la participació com un procés optimitzant que pretén oferir cada cop més protagonisme, responsabilitat i autonomia als subjectes i als grups afavorint el seu desenvolupament. Hi ha també molts autors que han assenyalat aquesta idea de procés optimitzant de la participació:

“Participar és col·laborar según las capacidades individuales en una tarea común de perfeccionamiento propio y ajeno, entendiendo por ajeno el entorno social, que a su vez revierte sobre el propio individuo”¹⁴⁶

“La participació pot ser definida com el procés mitjançant el qual els individus assumeixen responsabilitats quant al seu desenvolupament i benestar personals i col·lectius, i milloren la capacitat de contribuir als seu propi desenvolupament”¹⁴⁷

R. Hart (1993)¹⁴⁸, parla de diferents graus de participació en funció de la quota d'autonomia i d'autoconsciència que tenen els subjectes implicats en el procés i en funció dels diferents moments en que influeixen. Determina, concretament, vuit escales de participació que exemplifiquen un procés ascendent que va des del que ell anomena manipulació, que seria aquelles situacions en les que s'implica a infants en activitats que ells mateixos no entenen de que es tracta i per tant no comprenen les seves accions; a l'escala més alta de participació en la que són els propis infants

¹⁴⁵ PUIG, J.M^a: *Teoría de la educación. Una aproximación sistémico-cibernetica*. Barcelona, PPU, 1986.

¹⁴⁶ MARRERO, F.: “Educar para la participación” en *Diálogo*. nº 129., 1984, P. 27

¹⁴⁷ ABELLA, A.: “La participació ciutadana: un camí a mig fer”. en *Revista de Treball Social*, nº 134., 1994, p. 27

¹⁴⁸ HART, R.: *La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación autentica*. Colombia, Eitorial Gente Nueva/UNICEF Oficina Regional para America Latina y el Caribe, 1993.

els que prenen la iniciativa de les seves accions i comparteixen les decisions amb els adults.

Així doncs, podem distingir diferents moments, fases de la participació que la permeten encaminar cap a situacions de més autonomia, col·laboració i responsabilització. Alguns autors entenen que l'autèntica participació o la participació real és aquella que es concentra en la presa de decisions. "L'objectiu últim es situa en el grau en que es té accés al poder i es comparteix aquest poder a partir de tenir "veu i vot" en la presa de decisions".¹⁴⁹

D'altres autors, com Hart (1993) o Sánchez (1991) tenen una visió més global i l'entenen com un procés que no s'esgota amb la presa de decisions sinó que passaria per diferents moments com la informació, la opinió, la decisió i la realització.¹⁵⁰

A banda d'entendre que la participació és un procés que passa per diferents fases, cal analitzar també com es produeix aquest avanç. En aquest sentit, hem afirmat que aquest procés es produeix a partir d'un aprenentatge guiat, guiat per iguals i adults més experts que estimulen la participació dels nois/es i l'orienten cap a unes fites determinades. En aquest sentit m'adhereixo al model de participació guiada de B. Rogoff, que hem exposat en el capítol 4, ja que ens sembla molt suggerent i apropiat per als contextos d'educació en el lleure en que es centra aquesta recerca. Es tracta doncs, d'un model de participació que no parteix d'unes relacions igualitàries sinó asimètriques, una asimetria fonamentada en la diferència de capacitats i destreses per a la participació.

149 NAVARRO, S.: "Nosotros participamos; primera persona del plural" en *Revista de Treball Social* nº 134., 1994, p. 67.

150 Aquestes són les quatre fases que anomena Sanchez, M. en el seu llibre *La participación. Metodología y práctica*, Madrid, Editorial popular, 1991.

D'aquesta manera, la participació guiada suposa un tipus de participació en la que infants i adults o educadors i educands aprenen conjuntament a partir del treball cooperatiu entre uns i altres, on el paper dels educadors serà de guia i d'orientació i el segons d'aprenents. Es tracta que els educadors guiïn i orientin aquesta participació dels nois/es en el seu propi procés fins que puguin traspasar les responsabilitats totalment a les seves mans. Aquest procés de participació guiada, d'orientació cap a l'autonomia plena és un procés lent i complex que necessita també d'un marc educatiu que el faci afavoridor. Un marc que sigui suficientment obert i respectuós amb tothom, que asseguri un clima afectiu càlid i positiu, que permeti la construcció i realització conjunta de tasques i activitats col·lectives, en definitiva que afavoreixi una convivència cooperativa i democràtica.

Per tant ens atrevim a afirmar que per tal que es pugui produir aquest procés de participació és necessari que es donin, fonamentalment, dos tipus de condicions:

7.1.1.1. Les condicions de la participació

-La creació d'un clima moral just i democràtic: entenem que la participació, com un procés que s'encamina cap a l'assumpció d'autonomia, requereix de l'establiment d'un tipus de relacions i mecanismes que afavoreixin la lliure expressió d'idees i opinions, que assegurin la participació i representativitat de tots els implicats, que estimulin i facilitin el treball cooperatiu i la regulació democràtica de la vida col·lectiva.

-La creació d'un clima afectiu i emocional positiu: Tal i com hem apuntat anteriorment, per a participar cal estar-ne motivat i un dels factors que incidiran seran la possibilitat de poder veure cobertes les necessitats d'afecte i relació social. Entenem doncs, que una de les condicions que facilitaran la participació serà la possibilitat de que els individus puguin

experimentar vincles afectius intensos i càlids que els ajudin a establir un bon nivell d'autoestima i de confiança en les pròpies capacitats, a sentir-se importants i protagonistes, apreciats i estimats en una determinada col·lectivitat i per tant considerin valuosa la seva aportació i contribució en el grup.

Finalment, i tenint en compte el concepte de participació esbossat fins ara, entenem que aquest procés d'aprenentatge no pot descuidar els factors de desenvolupament personal que hi poden incidir més directament, ens referim, concretament, al nivell de desenvolupament de la perspectiva social i al nivell de desenvolupament de la consciència crítica i el judici moral autònom. Saber en quin moment d'aquest procés de desenvolupament es troben els infants ens ajudarà també a aconseguir una intervenció més eficaç.

7.1.2. L'abast grupal i col·lectiu de la participació

Tal i com apuntàvem a l'inici d'aquesta investigació, en la definició semàntica del terme, la participació suposa un cert nivell de col·laboració entre diferents subjectes per a construir quelcom plegats. Participar és, doncs, consubstancial a la cooperació i per tant una de les finalitats bàsiques de qualsevol grup. Des d'aquesta perspectiva la participació té un clar abast grupal i comunitari i suposarà prendre part en quelcom que ens és comú. Molts són els autors que han remarcat aquesta dimensió grupal de la participació, Lima,B. (1988); Viche,M. (1989); Gonzalez,P.(1994); Marrero,F.(1984), Sanchez,A. (1990), Esteban,C.(1996); Ander-Egg (1980); Marchioni (1989); Hart,R.(1993) com a més significatius.

En funció també de l'abast social i col·lectiu on s'insereix la participació es parla de diferents nivells que poden anar de marcs més

macro socials a marcs més microsocials. Sanchez,A.¹⁵¹, distingeix per exemple, quatre nivells: el socio-polític, l'institucional, l'organitzacional i l'individual.

Des d'altres àmbits com l'escolar, Puig,J,M^a; Martín,X.; Escardíbul,S. i Novella,A. comenten en la seva obra *Com fomentar la participació a l'escola*¹⁵², l'existència de quatre nivells: Els subjectes, els petits grups, el grup classe i la institució escolar.

Des de contextos d'educació no formal R. Batlle¹⁵³ parla de set nivells: el jo, la família, la colla d'amics, el barri i ciutat, la comarca, el país i el món.

En definitiva, es pot participar incidint en els diferents nivells de socialització en els que s'involucra la persona.

7.1.3. La dimensió activa i comunicativa de la participació

Hem afirmat també que la participació suposa prendre part de manera autònoma, activa i comunicativa. Per tant, en primer lloc, pensem que la participació suposa també un determinat tipus d'acció. Es a dir, la realització d'un conjunt de comportaments encaminats conscientment a la construcció o consecució d'un fi.

Des d'aquesta perspectiva l'acció és quelcom més que el pur resultat, que el pur fer i inclouria un fi, un motiu per a actuar, la utilització dels mitjans

151 SANCHEZ,A.: "Participación social y comunitaria" en *Revista de Treball social* nº 117. Març 1990. p. 124-125

152 Puig,J.M^a, Martín,X.; Escardíbul,S.; Novella,A.: *Com fomentar la participació a l'escola*. Barcelona, Grao, 1997.

153 Batlle, R.: "Els espais, espais d'aprenentatge de la participació" a *Infants i drets civils a les ciutats*. Resum de les Jornades realitzades a Barcelona el 12 i 13 de Novembre de 1998, Ajuntament de Barcelona. P. 29-51

necessaris per a aconseguir-lo i finalment el resultat, el fet aconseguit.¹⁵⁴

Tenint en compte el que hem esmentat anteriorment la participació suposa una acció conscient que persegueix un fins comuns a un determinat grup o col·lectivitat i en el que es fa imprescindible la cooperació i col·laboració com a mitjans per aconseguir-ho. Podem afirmar doncs que la participació suposa un tipus d'acció conscient, cooperativa i autònoma.

Estem doncs lluny d'entendre la participació com un pur activisme. Insistim en la idea que la veritable participació suposa dotar de sentit a la pròpia acció, ser conscient del perquè s'està actuant d'aquella manera i del que es vol aconseguir. Es doncs una acció que s'ha de nodrir necessàriament de la crítica, la reflexió i l'autonomia.

Ahora aquesta acció conscient suposa mantenir una actitud dialògica i d'interrogació constant davant d'un mateix i de la realitat que l'envolta, i és aquí on entra una nova dimensió.

Participar en la construcció conscient i col·lectiva de quelcom requereix d'un cert nivell de comunicació, d'intercanvi, de feed-back constant d'informació on en un context de relacions interpersonals el diàleg tindrà un paper fonamental.

Participar implicarà doncs, fer coses conjuntament però també parlar, discutir i dialogar sobre el que fem, perquè ho fem i com ho volem fer. Es tracta d'un diàleg compromès amb una acció conjunta en la que es persegueix quelcom.

Per tant, i resumint l'expressat fins ara, ens atrevim a afirmar que la participació suposa bàsicament un tipus d'acció autònoma, cooperativa, i

¹⁵⁴ En la filosofia de l'acció desenvolupada per Maurice Blondel s'assenyalen aquests tres elements constituents de l'acció.

comunicativa.

7.1.4. Els diferents tipus de participació

D'altra banda, en funció del nivell de formalitat d'aquest tipus d'accions es parla també de diferents tipus de participació. Concretament Sanchez, A.¹⁵⁵ parla de dos tipus de participació, l'espontània i l'organitzada. Parla de la primera referint-se a la participació que sorgeix des de baix, des dels mateixos grups i que té un contingut lúdic i informal alhora que també polític i social i que ve il·lustrada pel món associatiu. Pel que fa a la participació organitzada faria referència a aquella que va lligada a estructures o canals institucionalment establerts per a possibilitar la participació i que vindria il·lustrada pels organismes de diferents institucions socials: Consells Escolars, AMPAS d'escoles, Comitès d'empresa..... El mateix autor afirma que aquesta participació més formalitzada pot facilitar o inhibir la participació però que no serà mai suficient sinó connecta amb un desig o necessitat explícit de participar des de baix.

Entenem doncs que la veritable participació es gesta en el si de comunitats que s'identificarien amb el concepte de *Gemeinschaft* utilitzat per Tönnies (1984). Es tracta d'aquells grups de persones que conviuen en un mateix marc mantenint relacions d'afirmació recíproca i lligams afectius importants, persegueixen uns mateixos objectius i treballen cooperativament per aconseguir-los.

Entenem que els centres de temps lliure s'aproximen molt a la idea de comunitat descrita per Tönnies, i tal i com afirma el mateix autor, en aquesta idea de comunitat la participació es genera de manera espontània i natural. No es tracta doncs d'una construcció artificial sinó de quelcom viu i càlid

¹⁵⁵ "Participación social y comunitaria" Op. Cit. p. 123-124