

1. Psicosociologia i educació
2. Gènesi de la perspectiva grupal.
3. Gènesi del "grup-classe"

1. Psicosociologia i educació

Durant molt de temps ha existit una tendència a considerar l'individu com a focus del treball dels mestres i educadors deixant de banda el fet del grup. Aquest era entès com una aglomeració d'individus.

A poc a poc, i des de perspectives molt diferents, s'ha anat descobrint que la vida de grup penetra la individualitat i la influeix fortament i, en segon lloc, que el grup és quelcom més que un aglomerat, que constitueix un sistema de relacions amb tendència a regular-se per unes lleis que li són pròpies.

Això no nega pas el fet de l'existència d'una individualitat. Ben al contrari, cal tenir presents unes dimensions individuals d'ordre biològic -unes necessitats genuïnament sentides per cadascú-, d'unes dimensions individuals d'ordre psicosocial -unes pulsions integrades en un cert grau, sotmeses a formes de control específiques i utilitzades de forma diferent a com les utilitzen els altres individus- i encara, si ho voleu, d'unes dimensions d'individualitat "personal" que serien definides pel fet que cadascú efectua una síntesi pròpia de les influències que reb dels medis on viu i amb els que intercanvia. Aquest fet permet cada individu de mantenir un marge de llibertat que pot situar-lo críticament a l'esquadr de les pressions de tot ordre que s'exerceixen al seu damunt.

Ara bé, tot i no negar l'existència d'una individualitat, cal afegir a les consideracions anteriors una dimensió de "grupalitat"-i d'altres de més àmplies que deixarem de banda perquè no són l'objecte que ens ocupa-.

Aquesta "grupalitat" és fàcilment observable en alguns fets ben quotidians. En primer lloc, als grups s'hi dona el fet clau de les relacions interpersonals directes i és ben sabut que una de les dimensions de la personalitat és la forma específica d'integració de les respostes que hom produeix en aquestes relacions.

Segonament, hi ha el fet que les persones tendeixen a definir-se i a actuar de forma diferent segons quin sigui el grup on es troben en un moment donat: hom es produeix diferentment en contextes diferents.

En tercer lloc, hi ha un bon nombre de fenòmens grupals que tenen una incidència sobre els comportaments i, de vegades, sobre la personalitat dels individus. Tot i que en parlarem extensament més endavant, val la pena de citar-ne alguns:

- Els grups tendeixen a anivellar els comportaments dels seus membres: ja sigui perquè aquests actuïn construint -a partir d'expectatives inicialment difoses- i seguint objectius comuns o semblants, ja sigui per la imposició d'uns standards de comportament pròpis del grup en un moment o situació donada, ja sigui per simples fenòmens d'imitació, el fet és que sovint es produeixen comportaments col·lectius força homogènis.
- Les situacions de grup són situacions amb propensió al contagi emocional: suggestió, estats d'ànim paral·lels ...
- En determinades circumstàncies -les més freqüents- els grups tendeixen a homogeneïtzar els judicis dels

seus membres, sobretot en la mesura que la situació col·lectiva elabora judicis pròpis: llavors aquests judicis s'imposen als individus que tendeixen a acceptar-los rebaixant els dintells de crítica i d'autonomia personal.

En quart lloc, als grups s'hi donen fenòmens d'especialització: status i rols. Sovint, a l'interior dels grups, s'estableixen jerarquitzacions que diferencien els seus membres gaudint d'un grau de maniobrabilitat diferent els que tenen status alts, mitjans o baixos.

D'altra banda, és un fet que, a l'interior dels grups, els individus assumeixen "rols" o papers que canalitzen el seu comportament i les expectatives dels altres al seu esguard.

En cinquè lloc, el grup té una "productivitat" que li és pròpia. Aquesta productivitat, que ha estat detectada experimentalment, pot ésser detectada en constatacions com les següents:

- En condicions favorables, un grup produeix resultats de treball que són superiors als que obtindria tot sol un individu mitjà.
- Els individus que participen en un treball en grup aprenen més que individus de capacitat equivalent treballant tots sols.
- Les decisions preses en grup per acord comú i a partir d'idees elaborades conjuntament tendeixen a fixar-se en profunditat i a afectar el comportament dels membres del grup.

Totes aquestes constatacions han contribuït -mitjen-

çant algunes manipulacions més idealistes o ideològiques que científiques- a la gènesi d'una mítica i d'una mística dels grups: allò que alguns autors han qualificat de malaltia i han etiquetat de "grupitis". Ara bé, les desviacions -idealistes o ideològiques- no han de servir per a negar uns fets, sinò per a cercar-ne el veritable significat i el context adequat per a interpretar-los.

En aquest sentit, el temps ha aportat recerques que permeten de situar una mica millor el fet de la grupalitat. L'anàlisi institucional, en concret, ha posat de manifest que els grups humans -els grups reals, no els de laboratori- no són únicament "humans" en un sentit naturalista o espontaneïsta, sinò que són també marcats per les institucions socials que els emmarquen i les institucionalitzacions que generen. L'aspecte grupal de les realitats que hem considerat fins ara només és una de les cares de la moneda, l'altra cara és la institucional.

Un grup "real" és un grup familiar, un grup de treball, un grup d'esbarjo, un grup-classe ...; cada una d'aquests qualificatius afegeix un additiu institucional i, en conseqüència, forneix elements restrictius -i d'altres d'amplificadors, segons el cas- a la interpretació de les dades dels laboratoris de psicologia social.

Des de la nostra perspectiva, que és la de l'escola, ens proposem d'analitzar quines són les realitats -i el marc adequat per a interpretar-les- que configuren els grups-classe i, a continuació, establir unes hipòtesis per al tractament d'aquestes realitats per part dels mestres.

Aquesta construcció la farem resseguint la història dels treballs sobre els grups -els procedents de la investiga-

ció psicològica, i els procedents de la pràctica escolar- per a poder delimitar els dintells d'utilitat d'uns i d'altres i establir una base d'anàlisi-intervenció adequada a la realitat de l'escola actual.

2. Gènesi de la perspectiva grupal

En aquest apartat ens proposem d'exposar com s'ha anat elaborant des de diferents camps la perspectiva "de grup" -com a perspectiva complementària a la que considera l'individu- en la pràctica i la teorització sobre l'escola.

Els camps que explorarem seran, successivament, el de la Psicologia Social -encloent la Dinàmica de Grups-, el d'alguns estudis psicopedagògics experimentals sobre les relacions a les classes i el de l'escola -considerada com a praxi reformulada, casi sempre a posteriori, per alguns mestres i teòrics-.

Per a fer-ho, hem intentat de construir una retrospectiva cronològica dels principals treballs que han anat apareixent sobre aquesta temàtica i analitzar-ne el contingut d'aportació substancial a un millorament de l'ensenyament: aquesta retrospectiva consta complerta, com a anex, al final del capítol. Hem de dir que és possible que tingui algunes llacunes si se la contempla des d'un punt de vista estricte d'història de la ciència psicològica o psicopedagògica, però cal tenir present que el nostre propòsit no és el de fer història, sinò el d'ordenar cronològicament aquelles aportacions que creiem que són més significatives per al nostre propòsit.

La consideració, ordenada en el temps, dels principals estudis i documents sobre la noció de grup sembla posar de manifest dos fets:

- En primer lloc, hom pot veure que la investigació psicosociològica i la praxi de millorament de l'escola han seguit camins diferents fins a dates molt recents. Amb això no volem dir que l'escola no hagi tret partit de les dades experimentals, sinò que no hi ha tro-

bat, fins fa poc, una resposta satisfactòria als problemes que se li plantegen.

- En segon lloc, hom pot veure que els intents de síntesi que s'han efectuat han tingut una sort diversa segons quina ha estat la perspectiva que els ha estructurat. Així, quan la síntesi ha estat feta des de la perspectiva de la ciència psicosociològica -per exemple, els treballs de Mary Bany i Lois Johnson-, s'ha tractat d'aportacions emmarcades en una concepció fixista de l'escola i, a més a més, d'una concepció poc atenta a altres dades contextuals de la pràctica escolar. La utilitat d'aquests treballs, doncs, ha estat minsa per bé que aportaven moltes dades amb una bona càrrega d'elements potencialment valuosos.

Inversament, quan la síntesi ha estat feta des de l'escola, si bé els resultats no presenten tota la polidesa de l'acabament científic, han permès d'emprendre praxis de transformació, ja que, casi sempre s'emmarquen en una concepció crítica i arrelada de l'escola.

Aquestes constatacions admeten la interpretació que, en la mesura que l'escola constitueix una realitat multidimensional -humana, tècnica, institucional, organitzativa, política-, és gairebé impossible que una ciència pugui furnir-li els elements per a orientar-ne el procés de realització i d'inserció històrica. Complementàriament, no ens ha de resultat xocant que els projectes de "fer escola" que han resultat més estimulants -tant en la teoria com en la praxi- són aquells que han sapigut trobar un grau d'integració entre totes les dimensions que li pertocuen.

Comencem per presentar una visió de les elaboracions de la Dinàmica de Grups i de la Psicologia Social, recordant que el nostre propòsit no és pas el de fer una història, sinó el d'analitzar la successió dels treballs més significatius des de la perspectiva de la gènesi de la noció de grup (1).

Roger Mucchielli (2) sintetitza les condicions d'aparició de la Dinàmica de grups en unes pinzellades molt breus però aclaridores que ens permetem de resumir:

1. Les condicions històriques i socials generals
 - La forta tendència a l'associacionisme de tots ordres a la vida dels U.S.A. -lloc de naixença de la Dinàmica de Grups-,
 - Les condicions històriques particulars als U.S.A.:
 - la preocupació pel "rendiment" en el terreny industrial -post crisi del 29- que menà a un estudi de les condicions òptimes del treball, constitució d'equips ...
 - els problemes plantejats per l'ascens del partit nazi a Alemanya que menà a l'estudi dels fenòmens col·lectius, de la propaganda i dels medis d'acció sobre els grups; cal afegir-hi la immigració als U.S.A. de bon nombre de psicòlegs alemanys
 - la modificació de les tàctiques bèl·liques amb la introducció de petites unitats de combat i els problemes que se'n deriven sobre els factors de cohesió i d'eficàcia dels petits grups i de la selecció de dirigents per a aquests.

(1) En general, no farem referència a les fons bibliogràfiques perquè figuren totes als annexes del final del capítol.

(2) Roger Mucchielli. La Dynamique des Groupes. Librairies Techniques/Entreprise Moderne d'Édition. París. 1968
Trad. al castellà: "Dinámica de Grupos". Ibéricoeuropea de Ediciones. Bilbao.

- L'evolució pròpia de la psicologia i de la sociologia -centrada l'una en l'individu i l'altra en l'estudi dels fenòmens col·lectius- que les orientà a la recerca d'un terreny mitjancer, el dels petits grups.
- L'evolució de les idees polítiques, caracteritzada segons Mucchielli, per un cert retrobament dels socialistes utòpics i del romanticisme dels "grups humans naturals".

2. Les quatre fonts directes de la Dinàmica de Grups

- Els treballs d'Elton Mayo per a la Western Electric Co. que posen de manifest la impregnació alhora psicològica i social de les percepcions que un grup concret fa del seu entorn material i social i, sobretot, el fet de l'organització informal del grup.
Tot i que Mayo havia estat precedit per McDougall i Dashiell en l'observació dels grups, pot dir-se que el seu treball els dona carta d'identitat.
- Els primers assaigs de psicoteràpia de grup, que, si bé no cristal·litzaran fins els anys 40, obren un terreny.
- La Sociometria de Jacob L. Moreno que forneix els primers estris de mesura de l'estructura i de la qualitat de les relacions a l'interior dels grups.
- La concepció del grup com a estructurant del "camp" significatiu de l'individu, desenvolupada per Lewin -ben d'acord amb la seva perspectiva gestaltista-. I, sobretot, la seva descoberta del T-Group que ha estat l'estri que ha fornit més referències d'ordre pràctic a tota mena de situacions d'anàlisi.

D'altra banda, Germaine de Montmollin (3) proposa una anàlisi de l'evolució històrica de l'estudi dels grups basada

(3) G. de Montmollin. "L'interaction sociale dans les petits groupes". A "Traité de Psychologie Experimentale", dirigit per Paul Fraisse i Jean Piaget, vol IX. Presses Universitaires de France. París. 1969.

en la consideració de tres etapes successives que també ens permetrem de citar resumint-les:

1. Fins a l'any 1930 (aprox.) es tracta de recerques "que constitueixen una prolongació de la psicologia general clàssica: el petit grup és tractat com una variable independent de la qual hom n'estudia la influència sobre el comportament d'un individu". La variable dependent és el rendiment individual en alguna de les típiques tasques del laboratori experimental o bé en les opinions i actituds del participant en un grup de discussió.
2. Entre els 30 i els 40 es dediquen molts treballs a l'estudi del rendiment col·lectiu intentant d'establir si és superior o no al rendiment individual.

Fins aquí es tracta, diu G. de Montmollin d'una etapa de tempteig, en la qual els resultats obtinguts no s'emmarquen en una concepció o en una formulació més general.

3. A partir dels treballs de Kurt Lewin, "el grup ja no és considerat com una variable exterior a l'individu estudiat, ni com l'agent exterior d'una tasca, sinò com una unitat orgànica que determina el comportament dels individus que en són membres".

Lewin fa un primer intent de conceptualització general en establir que el grup és un camp de forces "al sí del qual es produeixen fenòmens específics d'atracció, de cohesió, de pressió que constitueixen l'objecte d'estudi".

L'autora fa notar que, malgrat la quantitat i l'interès dels treballs destinats als petits grups, es tracta en realitat d'estudis centrats en realitats sovint diferents: en uns casos s'ha estudiat la influència que exerceix un grup sobre un individu, en d'altres quines són les interaccions que s'estableixen a l'interior d'un grup que coopera en la realització d'una tasca i en d'altres, en fi, quines són els fenòmens que es desprenen del fet que el grup significa per als seus mem-

bres una realitat, una funció i un valor.

De les aportacions que hem citat, se'n pot desprendre immediatament que no hi ha encara una concepció general dels fenòmens de grup que permeti emmarcar-ne l'estudi de forma suficientment àmpli i comprensiu. Això, afegit a la impossibilitat material de refer punt per punt tot el procés, ens suggereix l'interès que pot tenir, des d'una perspectiva d'escola, el fet de citar alguns dels estudis i experiments clàssics amb el detall suficient per a fer-se una idea de la repercussió i de la utilitat que poden haver tingut en els plantejaments educatius.

Per a tenir una visió del conjunt, ens remetem a l'Anex I, que figura al final d'aquest capítol, i on s'hi trobarà una cronologia.

El primer autor que ens interessa registrar és Jacob Levy Moreno (4) que inicià les tècniques sociomètriques representades posteriorment per Mary Northway, Artur Arruga, Yvette Toesca i nosaltres mateixos amb vistes a la seva utilització a l'escola. Com que del sociograma se'n parla en un altre apartat d'aquest mateix llibre, ho deixarem per a més endavant. Diguem només que Moreno posa de manifest el fet que, al dessor de l'estructura formal -organitzacional- del grup hi ha latent una estructura informal -afectiva- que és tant o més determinant que l'altre dels processos que tenen lloc en la vida col·lectiva. Investigacions posteriors han afegit una infinitat de matissos a la descoberta, fonamental, de Moreno.

(4) Jacob Levy Moreno. "Who shall survive?". Nervous and Mental Disease Publishing Co. Washington. 1934.
Edició castellana amb el títol de "Fundamentos de la sociometría", Paidós, Buenos Aires, 1972.

Kurt Lewin, ultra fornir un esquema conceptual d'interpretació dels fenòmens de grup que ha estat utilitzat com a referència constant per una multiplicitat d'autors i haver estat el "pare" de la Dinàmica de Grups i dels T-Group, menà dos estudis que tenen una importància singular a l'escola.

El primer (5), col.laborant amb Alex Bavelas, explica com, en intentar canviar els hàbits de compra de carn en període de guerra -es tractava d'aconseguir que les mestresses se casa accedíssin a comprar carn de menor qualitat amb finalitats d'estalvi-, comprovaren que quan la decissió de consumir trossos habitualment menystinguts era presa en grup, i prèvia una elaboració dels criteris i dels judicis feta en grup, era una decissió més eficaç i duradora que les decissions preses individualment, prèvia entrevista amb algú que intentava convencer la mestressa concreta. Lewin conclou d'aquest experiment que, en general, les decissions elaborades i preses col.lectivament tenen major eficàcia que les decissions individuals i són més estables en el temps.

No hi ha dubte que aquesta qüestió té una incidència en la pràctica de la gestió col.lectiva dels grups-classe si bé és important no interpretar-ho amb superficialitat i notar les condicions d'assumpció col.lectiva de la realitat, d'elaboració col.lectiva de criteris i de decissió col.lectiva. El que Lewin posa de manifest no es pas que el grup té un "poder" que li permet de pressionar automàticament els individus, sinò que constitueix un camp d'intercanvi en el que les opcions personals poden ésser reorientades, interpretades i modificades en un clima de seguredat.

- (5) Kurt Lewin. "Group decision and social change" a la recopilació de Newcomb i Hartley "Readings in social psychology", Holt, New York, 1947.
Recollit en castellà a "Estudios básicos de psicología social" de Proshansky i Seidenberg, Ed, Tecnos. Madrid. 1977

El segon dels estudis de Lewin, menat conjuntament amb Ronald Lippitt i Ralph White (6) i reelaborat en diverses ocasions per aquests autors és el treball tan conegut sobre les modalitats d'exercici del lideratge i els "climes socials" que es generen en cada cas.

Ens limitarem a resumir la primera de les formulacions de l'experiment de Lewin, Lippitt i White. Fonamentalment, l'experiència consistí en sotmetre diversos grups de nens d'una entitat d'esplai a unes condicions de lideratge diferents, incorporades per "líders" (2) que adoptaren uns comportaments ben delimitats, anomenats "autocràtic", "democràtic" i "laissez-faire" (7). El contingut del comportament corresponent a cada un d'aquests tres estils de lideratge s'explicita en el quadre adjunt:

- (6) K.Lewin, R.Lippitt i R.White. "Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates". Journal of Social Psychology, 10. 1939.

En castellà "Pautas de conducta agresiva en "climas sociales" creados experimentalmente", a la recopilació de C.G. Browne i T.S. Cohn "El estudio del liderazgo". Paidós. Buenos Aires. 1969.

K.Lewin i R.Lippitt. "An experimental study of autocratic and democratic group atmosphere" (Estudi experimental de les atmòsferes de grup autocràtiques i democràtiques). University of Iowa Studies in Child Welfare. 1940.

R.Lippitt i R.White. "An experimental study of leadership and group life" a "Readings in Social Psychology". Holt, Rinehart and Winston. New York. 1947.

En castellà, a la recopilació de H.Proshansky i B.Seidenberg "Estudios básicos de Psicología Social". Ed. Tecnos. Madrid. 1973.

R.Lippitt i R.White. "Leader behaviour and member reaction in three social climates" al llibre "Autocracy and Democracy". Harper. New York. 1960.

En castellà a "Dinámica de Grupos" de Cartwright i Zander. Trillas. Mèxic. 1973.

- (7) "Laissez-faire" (=deixeu fer), expressió usual en els economistes lliberals i que expressa que no cal dirigir l'economia perquè els ajus-

El tercer dels estudis de Lewis, també conjuntament amb
 Harold Lippitt i Philip White (1) i desenvolupat en diverses con-
 dicions per aquests autors és el treball tan conegut sobre les
 condicions d'exercici del lideratge i els "climes socials" que
 es generen en cada cas.

En aquest cas a resumir la primera de les formulacions
 de l'experiment de Lewis, Lippitt i White. Fonamentalment, l'ex-
 periment consistí en establir diverses grups de nous aules an-
 tist d'aplicar a unes condicions de lideratge diferents, incor-
 porada per "líders" (2) un abstractes uns comportaments ben
 delimitats, anomenats "autoritari", "democràtic" i "líder-
 faire" (3). El contingut del comportament corresponent a cada
 un d'aquests tres estils de lideratge s'exhauria en el quadre
 adjunt:

(1) K. Lewis, R. Lippitt i P. White, "Patterns of aggressive behavior
 in experimentally created social climates". Journal of so-
 cial psychology, 10, 1932.
 La català "Estils de conducta agressiva en 'climes socials'
 les" creades experimentalment", a la recopilació de C. E.
 Brown i F. S. Cobb "El estudi del lideratge". Madrid.
 Espasa Calpe, 1952.

K. Lewis i R. Lippitt. "An experimental study of authoritarian
 and democratic group structures" (Tercer experiment de
 les condicions de grup autoritari i democràtic).
 University of Iowa Studies in Child Welfare, 1940.

R. Lippitt i P. White. "An experimental study of leadership
 and group life" a "Research in Social Psychology". Holt,
 Rinehart and Winston, New York, 1947.
 La català, a la recopilació de M. Fradansky i B. Lippitt
 Berg "Estils bàsics de Psicologia Social". Ed. Labor.
 Madrid, 1973.

R. Lippitt i P. White. "Leader behavior and member reaction
 in three social climates" al llibre "Autocracy and Democra-
 cy". Harper, New York, 1950.
 La català a "Estils de Grup" de Lippitt i Lippitt.
 Trillas, Màlaga, 1973.

taments necessaris es produeixen sols.

(2) "Líders-faire" (=laissez faire), expressió usada en els seus
 estudis de Lewis i Lippitt i White.

LIDER AUTOCRATIC	LÍDER DEMOCRÀTIC	LIDER «LAISSEZ-FAIRE»
Decideix tot allò que té relació amb el que el grup ha de fer. Determina els objectius i dóna ordres.	El líder anima la discussió del grup per a decidir què és el que interessa fer. Ajuda a determinar uns objectius entre tots. No imposa.	Deixa al grup prendre les seves decisions sense intervenir-hi. Evidentment, no imposa res.
Dicta les etapes en la realització dels objectius del grup i diu quines són les tècniques adequades en cada moment. Regula només un pas o una etapa en cada moment, de forma que el conjunt del procés no queda clar per a la major part dels membres.	En la mateixa discussió inicial es dibuixen quines han d'ésser les etapes generals que conduiran a l'objectiu. Si cal, pot suggerir tècniques alternatives perquè el grup n'elegeixi una.	No pren part tampoc en el debat en relació a fixar els passos de treball. Es limita a fornir els materials necessaris i, si se li demana, dóna informacions precises.
Diu quina és la feina que ha de fer cadascú i amb qui ha de fer-la.	Deixa al grup el repartiment de les diverses tasques i a cadascú la llibertat d'associar-se amb qui vulgui per treballar.	No es preocupa gens d'aquest aspecte.
Procura comportar-se de manera «personal» en fer elogis i crítiques sobre el treball de cadascú.	Si fa comentaris crítics, procura fer-los objectivament i amb realisme.	No comenta les realitzacions del grup o dels seus membres si no li demanen.
No participa en el treball del grup, encara que, arribat el moment, pot fer alguna demostració pràctica.	Participa en el treball, però procura no absorbir-ne una part massa gran.	No participa en el treball, no s'hi interfereix gens.
<i>Nota.</i> És important subratllar que no adopta un comportament hostil al grup, sinó que pot ésser amical o, més aviat, impersonal.		

Lewin era extremadament rigorós i, per tant, no cal dir que es van controlar totes les condicions possibles dins l'experiment, a fi que no es produïssin distorsions: la composició dels grups de nens era homogènia, l'observació era constant quan el grup es trobava reunit i hi havia també control del que s'esdevenia a fora del grup.

L'experiència es va fer dues vegades. A la primera només es comparava un grup sotmès a règim autocràtic amb un altre en règim democràtic. Es va observar que, en el grup regit autocràticament, les mostres d'hostilitat eren trenta vegades més nombroses que en l'altre, sense que cap agressió fos adreçada directament al líder (8) i essent-ho majoritàriament, en canvi, envers dos membres concrets del grup. Potser cridarà l'atenció que els experimentadors es fixessin precisament en el nombre i l'orientació de les reaccions agressives, però cal comprendre que, en un moment que la problemàtica nazi era present en la ment de molts, aquesta era una qüestió molt punyent, com ho reflecteix el mateix títol del treball inicial de Lewin: "Estructures de comportament agressiu en climes socials creats experimentalment".

A la segona experiència, es van introduir dues variants: la inclusió d'un tercer grup dirigit per un líder "laissez-faire" i el fet que els grups subjectes a l'experiment passessin successivament d'un tipus de clima -i de forma de lideratge- a l'altre. En aquesta prova es va comprovar una novetat: els grups dirigits autocràticament podien reaccionar amb una forta agressivitat envers objectes o persones interiors o exteriors, però també podien reaccionar mostrant-se absolutament apàtics.

(8) "líder" és una transformació del mot anglès "leader" (= aquell que dirigeix, que condueix). Es una expressió usual en els estudis sobre grups de l'època, per bé que no sigui tan clara la seva existència en situacions reals.

Algunes de les dades observades en aquesta segona experiència són les següents:

- El grup on van produir-se més accions agressives va ésser el comanat per un líder "laissez-faire", el segon fou el grup del líder autocràtic, -en aquells casos en que predominaven les reaccions agressives-, el tercer el grup del líder democràtic i, finalment, el grup de lideratge autocràtic on es reaccionava apàticament.
- Preguntats els nens sobre quin era l'estil de comandament que preferien, un 70% es pronuncià per un comandament "laissez-faire" abans que no pas l'autocràtic, i un 95% declararen preferir un comandament d'estil democràtic a l'autocràtic.
- Quan un grup passava de la direcció autocràtica a la democràtica, solia produir-se una explosió d'agressivitat, semblantment al que succeïa quan el líder autòcrata abandonava la sala.

Repetida encara l'experiència per Lippit i White, amb algunes variants i amb la finalitat de determinar quina és la productivitat dels tres tipus de lideratge, resultà que el grup més productiu era el dirigit autocràticament sempre i quan, però, el líder restés present al davant del grup perquè, en abandonar-lo per qualsevol motiu, el treball passava a un pla molt secundari i esclatava l'agressivitat latent. El grup menys productiu era el comanat per l'estil "laissez faire", mentre que el de clima democràtic es mantenia en uns nivells de productivitat intermèdis, però sense dependre de la presència del seu cap.

Les successives experiències de Lewin, Lippitt i White es presten a moltes consideracions, algunes ideològiques, altres metodològiques i d'altres, en fí, d'ordre pràctic. Des del primer punt de mira, l'ideològic, hi ha en aquest treball de Lewin un partit prè: refugiat als Estats Units fugint del nazisme, l'interpretació que fa de l'experiència és tenyida per la voluntat de demostrar la superioritat de les formes democràtiques de govern sobre els autoritarismes.

Des del punt de vista metodològic, les connotacions implícites en els termes "autocràcia", "democràcia" i "laissez-faire" confonen una mica el significat de tres menes de comportaments que, si bé esquematitzats, són ben precisos i es presentarien a una anàlisi més factorial que la desenvolupada per aquests autors.

Des del punt de vista pràctic, en canvi, n'hem de fer una consideració més positiva. Es tracta d'un experiment clarament construït i que esquematitza algunes situacions ben quotidianes. Una interpretació cauta permet de treure'n conclusions amb una bona dosi de generalitat com ho han demostrat un bon nombre d'estudis posteriors alguns dels quals citarem en les pàgines següents. En concret, el perfil del lideratge "democràtic" ofereix unes línies d'actuació dels mestres força precises: exercir una funció de lligam entre els nois, contribuir a la progressió i a la concreció del debat, suport a l'organització del grup, implicació personal, tendència a l'objectivitat en els judicis personals i els comentaris crítics ... tots aquests trets de comportament ens són mostrats experimentalment -i això és molt important- com a més funcionals que els seus antagònics.

Més endavant, presentarem algunes consideracions fetes per altres autors a propòsit dels treballs de Lewin.

Lester Coch i John French (9) investigaren els factors de resistència al canvi en una fàbrica de pijames -no és broma- que, per les seves conclusions ens mereix una consideració. Ja hem dit que, des dels seus orígens i durant molt de temps, el desenvolupament de la Dinàmica de Grups ha estat vinculat a la solució de problemes d'entrenament militar i industrial.

A una factoria de la Harwood Manufacturing Co. es tractava de canviar la maquinària, fet que sol produïr resistències per part dels treballadors i, sovint, transtorns de tots tipus, tant tècnics com humans. La intervenció dels experimentadors consistí en formar tres grups diferents d'obriers -d'igual nivell de productivitat- i els varen fornir diferents nivells d'informació i de possibilitat de participació en el canvi. En concret:

- Als obrers del grup A se'ls va explicar com funcionaven les noves màquines, se'ls va encoratjar a treballar bé i se'ls anunciaren les noves normes de producció establertes -producció mínima i mitjana, marges d'error, controls de qualitat, etc.-.
- Als obrers del grup B se'ls van exposar els avantatges de les noves màquines per a demanar-los, tot seguit, que nomenessin delegats per a treballar amb un grup de tècnics en l'establiment de les noves normes de producció.
- Als treballadors del grup C se'ls va demanar de participar plenament en l'establiment de les noves normes.

(9) Coch i French. "Overcoming resistance to change". Human Relations, 1, 1948.

Publicat en castellà a "Estudios básicos de Psicología Social" de Proshansky i Seidenberg. Tecnos. Madrid. 1973.

I a "Dinámica de grupos" de Cartwright i Zander. Trillas. Mèxic. 1974.

En un mot, participació nul·la dels obrers del primer grup, participació restringida a uns quants -"delegats"- en el segon i participació total -en el problema concret de l'establiment de les normes de producció- pels obrers del tercer grup.

Les observacions de Coch i French, després de la posta en marxa de la nova maquinària, són les següents:

- A curt termini, tots els grups varen disminuir, de forma notòria, el seu rendiment.
- A la llarga, els grups B i C van recuperar-se superant el nivell de producció anterior, especialment en el grup C. El grup A, en canvi, no va ni tan sols arribar al seu nivell anterior.
- Pel que fa a la "moral" dels grups -aneu a saber què s'entén per "moral" en aquests cassos-, al grup A es produïren nombroses reclamacions i fins i tot dues baixes, algunes tensions al grup B i una moral excel·lent al grup C.

Els experimentadors conclouen que, en la mesura que un grup pot participar en la presa de decisions que l'afecten directament, la participació és un factor que afavoreix la productivitat i la bona moral de grup.

Si deixem de banda les reserves que es mereixen aquesta mena d'experiments i intentem treure'n allò que ens pot interessar des d'una perspectiva d'escola, una altra conclusió d'aquesta experiència pot ésser que el fet de gaudir de la possibilitat de participació en les decisions afavoreix la implicació personal en allò que s'ha decidit. Segurament, aquesta afirmació només és correcta dins d'uns límits -aquells que emmarquen la participació en unes dimensions "reals", és a dir, adequades a les possibilitats i a la necessitat de participar-.

Kenneth Rehage (10), i aquesta és una experiència que concerneix més de prop els nostres propòsits, va seguir durant trenta setmanes el desenvolupament de dues classes en una de les quals els objectius del treball i els mitjans per a assolirlos eren decidits conjuntament per professors i alumnes, mentre que a l'altra els professors mantenien el control dels objectius i prenia les decisions sobre els mitjans necessaris i el procediment. No cal dir que les dues classes havien estat triades atenent a criteris d'homogeneïtat que validessin l'experiment.

Sense que s'apreciessin diferències notables entre el rendiment escolar dels dos grups, Rehage va observar alguns fets rellevants:

- Els nois de la classe on la participació era oberta podien donar raó, amb més profunditat, del treball que anaven fent i, alhora, justificaven amb arguments prou sòlids les seves opcions.
- Les relacions de treball eren significativament millors en aquest grup en el sentit que els nois es mostraven més disposats a la cooperació i tenien una major predisposició a acceptar responsabilitats en la mesura que ho exigien les necessitats col·lectives.
- L'estructura informal d'aquest grup va millorar en un doble sentit: d'una banda els subgrups existents van perdre part de la seva cohesió interna -segons Rehage aquella part de la cohesió del subgrup que entrebancava la participació en el conjunt- i, d'altra banda, anà esdevenint més fàcil que el grup acceptés propostes procedents d'aquells dels seus membres que eren

(10) Kenneth Rehage. "A comparison of Pupil-Teacher Planning and Teacher directed procedures in eighth grade social studies classes". *Journal of Educational Research*, 45, 1957.

menys considerats.

Si pensem que quan va publicar-se aquest estudi ja féia quasi vint anys que Makarenko havia publicat el "Poema Pedagògic", quinze que Freinet ja divulgava la seva perspectiva i dos que Cousinet ja havia sistematitzat tota la seva experiència sobre el "treball lliure per grups" que menava des de més de deu anys enrera, aquestes conclusions perden una part del seu valor i resten reduïdes al fet d'una experimentació que hem de suposar ben menada.

I encara hi ha un aspecte remarcable: Rehage fa referència a una fluidificació de les estructures del grup, aspecte -l'afectiu- que era poc tingut en compte en la teorització sobre l'escola.

(11)

Robert Anderson i Bill Kell varen dur a terme una experiència fins a cert punt similar a l'anterior i, segons tots els indicis, inspirada en algunes formulacions primerenques de Carl Rogers o del seu deixeble Thomas Gordon.

Aquests autors varen comparar una classe-centrada-en-els-alumnes amb una classe-centrada-en-el-mestre, en el sentit que dona Rogers a aquestes expressions. Es a dir, centrar la classe en els alumnes consisteix a prendre una perspectiva de facilitació de l'aprenentatge d'allò que ells perceben com a significatiu, que té una connexió amb la seva pròpia experiència tal com és viscuda per ells i no tal com és interpretada pels altres. En la pràctica, això significa procurar que els

(11) Robert Anderson i Bill Kell. "Student attitudes about participation in classroom groups". Journal of Educational Research, 48. 1954.

alumnes reprenguin la iniciativa i l'orientació del treball, les responsabilitats concretes que se'n deriven i els criteris d'avaluació, restant el mestre com un recurs a disponible amb la seva experiència, els seus coneixements, la seva presència personal. Es ben evident que una orientació d'aquesta mena preten d'estimular la participació.

Anderson i Kell diuen que en la classe-centrada-en-els-alumnes s'hi observava sobretot un increment de la interacció entre els nens i un millorament de la cohesió del grup -el que concorda amb les dades observades per Kenneth Rehage- que revertien en un millorament de la qualitat del treball. Observacions complementàries, i que detallen les anteriors, són el fet que es produís un augment de la confiança de cadascú en sí mateix i una major propensió a la participació en discussions o feines col·lectives, amb el que això implica d'afebliment de les actituds defensives en relació al grup.

En canvi, en la classe-centrada-en-el-mestre s'hi podien observar:

- dificultats de comunicació que els autors atribueixen al grau excessiu de centralització provocat per l'actuació mateixa del mestre
- un deterior de la cohesió del grup -proporcional a la intensitat de la pressió directiva del mestre, i una dispersió de les actituds que dificultava els treballs col·lectius; una actitud general de malfiança envers la cooperació amb els altres concebuda com un "perdre el temps en coses menys importants"
- una menor activitat i iniciativa, en comparació amb l'altre grup, que es veia fortament actiu.

Les observacions d'Anderson i Kell, força en línia de l'estudi de John Withall (12) que intentà de prolongar les experiències de Lewin, Lippitt i White concretant-les en una estructura d'observació del clima de la classe, i contemporànies de les de Morris Cogan⁽¹³⁾ encara que menys sistemàtiques, tenen el valor i el defecte de la simplicitat: basant-se en una estructura de comparació dicotòmica, pretenen d'arribar a establir, deixant de banda les variables ambientals de tota mena, quines són les condicions òptimes de gestió de la vida del grup-classe des del punt de mira, gairebé exclusiu, de la quantitat -¿i de la qualitat?- de la participació, fent d'aquesta un quasi-absolut.

Evidentment, la participació dels nois a la gestió del seu treball i de les seves relacions és un factor molt important i que cal tenir en compte. I, si ens situem exclusivament en aquestes coordenades, el treball d'Anderson i Kell representa una aportació valuosa. Però en la mesura que es vol generalitzar el valor de les conclusions, aquestes es perden en una nebulosa pseudo-dogmàtica. La participació és una condició gairebé sempre necessària, però mai no pot ésser concebuda com un absolut.

Morton Deutsch en un article que és cèlebre⁽¹⁴⁾ descriu els efectes del clima cooperatiu i del clima competitiu en

- (12) John Withall. "The developpement of a technique for the measurement of social-emotional climate in classroom". Journal of Experimental Education, 17. 1949
- (13) Morris Cogan. "Theory and design of a study of teacher-pupil interaction". Harvard Educational Review. 1956.
- (14) Morton Deutsch. "The effects of cooperation and competition upon group process". Human Relations. 1949. En castellà a Proshansky i Seidenberg (op.cit.) i a Cartwright i Zander (op.cit.).

la vida de les classes. Explica que hom va dir a tots els alumnes d'una classe que rebrien la mateixa nota d'acord amb el treball que realitzessin col·lectivament mentre que a un altre grup paral·lel -i similar atenent a les característiques que permetien fer-ne un grup de control- se'l va mantenir en la situació de discriminació de les notes que és usual a les escoles i que implica un cert grau de competitivitat.

Com es podia preveure, el grup que treballava cooperativament va esdevenir més amical i cohesionat que l'altre on la competició -i la corresponent expectativa d'hostilitat- creava una inseguretat enfront dels companys i difidultava la comunicació interpersonal.

A més a més, el grup emplaçat en condicions que permetien la cooperació va generar models de comportament social més evolucionats. Deutsch cita els següents: diversificació de les formes pràctiques de coordinació en el desenvolupament de treballs concrets, bon repartiment de les feines, tendència a una superació de l'igualitarisme (=que tothom aportí el mateix) i a la construcció de relacions més equitatives (=que cadascú aportí en funció de les seves possibilitats). Aquest autor insisteix en interpretar els resultats obtinguts considerant que la competició genera inseguretat personal i bloqueja les comunicacions i, com a conseqüència, redueix els graus de creativitat i de qualitat del treball.

Un estudi fins a cert punt semblant va ésser menat per Muzafer Sherif (15) en un campament de vacances fent que situacions competitives generessin conflictes en un grup de nois d'onze i dotze anys per a, en la segona fase de l'experiment,

(15) M. Sherif. "Superordinate goals in the reduction of intergroup conflicts" (Objectius comuns en la reducció de conflictes entre grups). American Journal of Sociology, 63. 1956.

crear condicions que imposessin la cooperació i poder observar els resultats comparatius de les dues situacions. Sherif procedí de la següent manera:

- Inicialment, tots els nois conviviaen al si d'un mateix grup en el qual les relacions eren normalment amistoses.
- Poc després, hom va dividir els nois en dos grups que havien de competir entre ells. Immediatament van aparèixer tota una sèrie de manifestacions d'hostilitat entre membres de grups antagònics i entre els dos grups com a conjunt.

Diversos intents duts a terme amb la finalitat de reduir les tensions -tals com activitats agradables viscudes en comú- varen fracassar. Sherif ho atribueix al fet que, en darrera instància, un grup només podia progressar a costa de l'altre, i viceversa.

- Finalment, hom va proposar als dos grups de treballar conjuntament en un projecte comú que els interessava molt -es tractava, concretament, de la realització d'una pel·lícula-.

Com que la situació havia canviat, en el sentit que ara cap dels dos grups no podia progressar si no era amb l'altre, les relacions hostils van anar cedint a poc a poc i esdevenint progressivament positives.

Sherif analitza els fenòmens observats emfasitzant el fet que l'existència d'objectius comuns -superiors o englobants dels particulars- promou nivells més alts de cooperació i contribueix a cohesionar els grups.

Els estudis de Deutsch i de Sherif coincideixen en senyalar que si les condicions que emmarquen la vida d'un grup promouen la cooperació més aviat que la competició, les relacions personals en són beneficiades i, de retop, la seguretat individual i les realitzacions en el treball. Ambdós coincideixen també en posar de manifest, l'un més explícitament que l'altre, que l'existència d'uns objectius comuns i compartits contribueix a promoure la cooperació. Altrament dit, si un grup sap on va, és més fàcil que tendeixi a cooperar i, en la mesura que ho faci, en treuen un benefici personal tots els membres.

Els primers treballs de Carl Rogers (16) relatius als grups en situació d'aprenentatge obriren algunes perspectives per a la reconsideració de l'estudi de Lewin i col.laboradors sobre el lideratge en els grups i ens sembla important de citar dos d'aquests estudis pel fet que matissen de forma força significativa el que, originàriament, era potser un treball excessivament simplificador.

Edouard Limbos (17), procedent del camp de l'animació socio-cultural, ha extès la reflexió de Lewin establint alguns sub-tipus per a cada un dels estils de direcció dels grups. La

- (16) Carl Rogers. "Personal thoughts on teaching and learning" Merrill-Palmer Quarterly, vol 3. 1957.
 Carl Rogers. Significant learning in therapy and in education". Educational leadership, vol 16. 1959.
 Ambdós articles són recopilats al seu llibre "On becoming a person". Houghton Mifflin Co. Boston. 1961.
 Traduït al castellà amb el títol de "El proceso de convertirse en persona". Paidós. Buenos Aires.
- (17) Edouard Limbos. "L'animation des groupes de jeunes dans les activités de loisirs". Ed. Fleurus. París.
 Traduït al castellà com "Los grupos de jóvenes, su creación y dirección para vacaciones y tiempos libres". Ed. Mensajero. Bilbao. 1970.

L'anàlisi de Limbos, acceptant el marc de referència de Lewin, abasta una gamma de situacions reals -més concretes i precises- prou variada com per a depassar l'esquematisme -producte, cal dir-ho, de la voluntat de síntesi- de l'estudi inicial sobre els climes grupals. D'altra banda, Limbos descriu, i es limita a descriure, amb la pretensió d'oferir unes pautes de reflexió més que no pas de fer ciència. Breument, el ventall que presenta és aquest:

Referint-se al lideratge autocràtic, Limbos presenta diferents maneres d'exercir-lo; les descriu de la forma següent:

- Estil autocràtic pur: «És la forma extrema: el grup ha de fer absolutament el que vol el cap sense que hi hagi més alternativa que la d'obeir o deixar el grup. És un líder solitari, isolat, intolerant amb tota iniciativa que no procedeixi d'ell mateix, una mica fanàtic, enamorat de l'eficàcia...»
- Estil paternalista: el cap intenta fer passar el seu punt de vista fent veure com és lògic, útil, beneficiós o necessari. Normalment apella a la seva experiència: «tu encara no hi entens en això; fes-me cas i veuràs com t'anirà bé...»
- Estil manipulador: és el de l'animador que no vol afrontar de cara el grup o els individus i prefereix utilitzar mitjans indirectes per obtenir l'adhesió i l'obediència. La seducció personal, la simpatia, el «chantage» afectiu són les armes típiques d'aquesta forma d'exercir l'autoritat.
- Estil despòtic: «Com l'autocràtic, concentra tots els poders en la seva persona, però a diferència d'ell, no es limita a exercir la seva influència sobre la feina del grup, sinó que procura estendre-la a tots els àmbits de la seva vida. Tots els afers passen a través d'ell, sovint és perfeccionista, fantasiós, està carregat de romanços, les seves opinions solen fluctuar, no és estrany que li sembli natural tenir privilegis de tota mena, malfia de tothom excepte de si mateix...»
- Estil militarista: «És freqüent en les institucions fortament jerarquitzades i disciplinades. Dóna ordres contínuament. Gaudeix impressionant els altres i no deixa perdre cap ocasió de fer-ho: postura, veu, mirada, vestimenta... Gaudeix amb una obediència cega, reflexa, incondicional. Es justifica apellant a reglaments i normes rígides. Utilitza tota mena de signes externs: inspeccions, silencis...»

Referint-se al lideratge «laissez-faire», Limbos distingeix:

- Estil demagògic: «Es caracteritza per un abandó de l'autoritat a mans del grup amb l'objectiu dissimulat o manifest de «passar per progrés», d'aconseguir una popularitat. Sovint s'acompanya d'una tendència a prometre moltes coses al grup per obtenir-ne una adhesió».
- Estil calçasses: «Típic dels educadors que no tenen cap mena d'autoritat personal, que estan desbordats pel grup. Massa "bons", o amb dèficit de personalitat, esdevenen víctimes propiciatòries sobre les quals els nois descarreguen les tensions acumulades en altres situacions».
- Estil desemparat: «És el dels educadors que no saben cap on girar-se perquè els desborda el tipus de feina que se'ls ha encomanat, bé perquè no hi entenen prou, bé perquè són realment incompetents. Acaben desanimant-se i deixant el grup penjat sobre un buit.»

Finalment, en relació al lideratge democràtic, en veuen dues formes diferents d'orientar-se en la tasca de facilitar l'evolució del grup:

- Estil cooperatiu: s'orienta a procurar que els membres del grup trobin, conjuntament, la solució dels seus problemes i els mitjans per assolir els seus objectius. Considera que el cap està al servei del grup, dialoga, és tolerant i manifesta una confiança profunda en l'altre. Intenta eliminar l'ús de la pressió, del temor i de la seducció. No necessita el grup per resoldre els seus problemes personals.
- Estil elucidador: així com l'estil cooperatiu se centra en la tasca del grup, aquest se centra en les relacions interpersonals que s'hi estableixen. L'elucidació, tal com ha estat definida per Carl Rogers, consisteix a ajudar el grup a prendre consciència dels climes afectius, de les relacions interpersonals, de les actituds i dels comportaments que s'esdevenen «ara i aquí», intentant fer aparèixer els elements amagats o subjacents a aquestes situacions a fi que el grup se'n faci conscient. Aquest estil parteix de considerar que, en la mesura que el grup visqui plenament tots els elements de la seva experiència, serà capaç d'orientar-se i d'actuar d'una forma més positiva. Aquest estil elucidador està emparentat amb l'estil no-directiu proposat per Max Pagés, del qual parlarem tot seguit.

Max Pagès (18), en un article destinat a analitzar els mètodes i les tècniques d'intervenció des d'una perspectiva no-directiva, aprofundí el model de Lewin aportant-hi una nova dimensió basada en les hipòtesis de Carl Rogers.

Del model de Lewin, Pagès en prèn les modalitats d'intervenció notant que impliquen unes actituds i precisant que es situen a un nivell d'intervenció, el nivell que anomena de "l'edificació d'estructures", entenent amb aquesta expressió aquell nivell en que el mestre, l'animador o el terapeuta "indica, proposa o imposa estructures al subjecte".

I afegeix que existeix encara un altre nivell, el de la "informació donada al subjecte o al grup sobre sí mateix, sobre la seva pròpia activitat estructurant", entenent amb aquesta formulació el que podriem dir-ne la gènesi de feed-back i/o d'anàlisi sobre l'activitat que el subjecte o el grup va desenvolupant.

Basant-se en aquestes consideracions, Pagès construeix un quadre de doble entrada en el que les modalitats d'intervenció -i les actituds que impliquen- són aplicades a cada un dels dos nivells d'intervenció, resultant-ne sis situacions diferenciades. El quadre de Pagès és el que segueix -nosaltres l'hem complertat una mica per a fer-lo més entenedor:

(18) Max Pagès. "L'orientation non-directive en psychothérapie et en Psychologie Sociale". Dunod. París. 1965.

NIVELLS D'INTERVENCIÓ	MODALITATS D'INTERVENCIÓ		
	<u>Pressió</u>	<u>Facilitació</u>	<u>Laissez-faire</u>
MODALITATS D'INTERVENCIÓ	Intervenir fent prevaldre el propi punt de mira.	Intervenir només per a facilitar l'expressió del punt de mira del meu interlocutor	No intervenir
De l'edificació de les estructures: objectius, mètodes, recursos etc.	AUTORITARI	DEMOCRÀTIC	LAISSEZ-FAIRE
De l'informació del subjecte o del grup sobre la seva pròpia activitat estructurant.	MANIPULATIU	NO-DIRECTIU	LAISSEZ-FAIRE

Max Pagès. op. cit. p.52 - Formulació ampliada per nosaltres, en base als enuncisats del pròpi autor, per a fer-ho més entenedor.

Si es llegeix atentament aquest quadre hom hi pot identificar en les tres "modalitats d'intervenció" una esquematització de les actituds subjacents als tres estils d'intervenció de Lewin. I pel que fa als "nivells d'intervenció", hom pot diferenciar un nivell d'activitat -del subjecte o del grup- i un segon nivell d'interpretació per part del subjecte o del grup sobre la seva activitat -un nivell ^{d'avaluació} de feed-back o de regulació, pot entendre's:

La lectura que fa Max Pagès d'aquest quadre és extraordinàriament suggerent:

- D'una banda descarta l'anàlisi dels ~~els~~ mètodes autoritari i laissez faire perquè els considera suficientment estudiats per treballs precedents (Lewin i cols.)
- Descriu el mètode manipulatiu en termes de direcció del procés d'informació del subjecte -o del grup- sobre sí mateix efectuada des de l'exterior per algú que pot fer-ho millor que el pròpi subjecte i que no expressa directament allò que preten.
S'exten indicant que la manipulació pot efectuar-se de bona fe o no, que pot ésser duta a terme conscientment o inconscient.
- Ara bé, el punt on l'anàlisi de Pagès revela les seves possibilitats és la comparació entre els mètodes democràtic i no-directiu:
 - En tots dos mètodes hi ha subjacent una mateixa actitud de confiança positiva en l'individu i/o en el grup.
 - Ara bé, aquesta confiança és de natura diferent i aquestes diferències venen donades, en part, pel nivell on es situa la intervenció.

La intervenció democràtica accepta la hipòtesi que l'individu o el grup és capaç de desenvolupar la seva activitat -prendre decisions i dur-les a la pràctica- sense entrar en conflicte amb sí mateix. En conseqüència, és suficient una intervenció clarificadora, de coordinació, d'obrir camins i oferir possibilitats.

La intervenció no-directiva parteix de considerar que pot haver-hi -i que de fet hi ha- problemes de comunicació de l'individu amb sí mateix -o problemes que interfereixen la comunicació al si del grup- i és precisament a aquest nivell que

s'estableix la intervenció -renunciant, en contrapartida a l'intervenció en l'altre nivell-.

Si se'ns permet una simplificació feta des de la perspectiva de l'escola -i amb el ben entès que més endavant tornarem a entomar el problema amb la complexitat que li pertoca- podríem establir un paral·lelisme que resultarà aclaridor:

nivell del treball ————— intervenció "democràtica"

nivell de la comunicació-regulació. ————— intervenció no-directiva

Ens expliquem, al nivell del treball -i mantenint-nos en les coordenades teòriques de Max Pagès- fora suficient una intervenció del mestre centrada en assegurar la participació, coordinar punts de vista, donar suport a l'organització, facilitar l'ús de recursos materials, etc.

Al nivell de la comunicació -el que implica regular els processos anteriors, que són processos interpersonals i processos d'avaluació d'una praxi-, aquelles intervencions no són suficients i cal situar-se també al nivell dels conflictes intra-personals i interpersonals que existeixen en els individus i en el grup per a facilitar-ne la clarificació i, consegüentment, la construcció de pautes individuals i col·lectives de regulació.

Hem dit que la proposta de Pagès ens semblava suggeridora, però no la considerem pas completa. Com d'altres propostes d'anàlisi té la claredat i la vigoria del model que sintetitza unes perspectives. Però els mestres sabem molt bé que la realitat quotidiana és més complexa i que no és possible es-

tablir l'actitud d'intervenció "democràtica"

tablir l'actitud de facilitació -amb els seus components d'intervenció "democràtica" i "no-directiva" com a eix únic de la nostra praxi.

D'una banda, sabem que els nivells d'intervenció apuntats per Pagès no són els únics: hi ha un nivell d'organització formal, hi ha un nivell institucional, hi ha un nivell de relació amb l'entorn ...

D'altra banda, no podem limitar-nos sempre a "facilitar" o, altrament dit, sabem que, de vegades, facilitar implica exercir una pressió o bé que hi ha un terreny -no establert en els models- que es situa entre la pressió i la facilitació i un altre terreny que es troba entre la facilitació i el deixar fer.

Reprenem aquesta anàlisi en un altre moment ja que ara es tracta només de complertar una panoràmica de les aportacions que la Psicologia Social i la Dinàmica de Grups han fet a alguns dels problemes de l'escola.

.

Si haguessim de resumir l'essencial d'aquestes aportacions teòriques i d'altres que no hem citat perquè ens semblen de menor importància, diríem que allò que se'ns ofereix com a referència des de l'experiència i la teorització psicosocial és el següent:

- 1er. El grup és una realitat, sovint esdevé una forma col·lectiva de viure i de "veure" les coses (Mayo).
- 2on. En determinades condicions -i no hi hem parat atenció perquè això no té gaire a veure amb l'educació-,

el grup pot generar standards de percepció de la realitat, de judici i de comportament; pot esdevenir una entitat legitimadora d'aquests standards que s'imposen als seus membres.

- 3er. Els grups tenen una estructura afectiva latent que condiciona un bon nombre de percepcions, reaccions i actuacions individuals (Moreno).
- 4rt. Als grups es constitueixen unes xarxes d'intercomunicacions (Leavitt, Bavelas, Flament) per les quals tendeixen a circular-hi uns tipus específics de missatges (Bales)
- 5è. El grup constitueix un "camp" relacional amb vectors directius pròpis (Lewin); una de les característiques sobresortints d'aquest camp és el "clima".
- 6è. Els individus s'orienten en funció d'aquesta realitat multidimensional que els ofereix possibilitats d'intercanvi -i de relativització dels seus punts de mira-, referències de comportament (validació, seguretat) i referències en la construcció de judicis.
- 7è. Les actituds dels que són al front del grup tenen una rellevància sovint determinant per a l'establiment del clima del grup (Lewin) i dels nivells i de la profunditat dels intercanvis i dels processos col·lectius (Pagès).
- 8è. Alguns aspectes concrets -determinats experimentalment- d'aquesta afirmació precedent són els que fan referència a les possibilitats de participació (Coch i Frenh, Anderson i Kell, Rehage) i els que fan referència l'establiment d'un grau de cooperació adequat (Deutsch, Sherif).

Feta aquesta revisió de les aportacions procedents de l'experimentació i de la teorització psicosociològica, abordarem tot seguit un segon terreny d'investigació: el que fa referència a les interaccions entre mestres i nens.

D'entre tots els estudis existents en aquest camp, hem seleccionat només aquells que, per la seva construcció, tenen en compte els fenòmens de grup -els trobareu ressenyats a l'anex II-.

Els estudis de Harold Anderson (19), i de John Withall (20) i de Morris Cogan (21) són realitzats en una certa continuïtat amb els de Lewin per bé que, en la mesura que intenten d'analitzar el comportament del mestre relacionant-lo amb les respostes que obté dels alumnes, i que intenten fer-ho de manera tan precisa com els és possible, s'esmercen en construir pautes d'observació per a registrar mitjançant puntatges quins són els comportaments dominants.

De tots ells, el més proper a la problemàtica del grup és el de Withall ja que parteix d'una definició de la noció de "clima socio-emocional" que, si bé d'una banda i en tant que fa referència al "clima" s'apropa al model de Lewin, d'altra banda hi afegeix connotacions d'atenció a l'afectivitat en la mesura que fa referència a l'emocional.

Ned Flanders (22), que comença els seus treballs quan ja és públic "Interaction Process Analysis" de R.F. Bales, pretén depassar els estudis precedents i centrar-se en la interacció entre mestre i alumnes, en concret, veient de quina manera els comportaments d'uns i altres es generen recíprocament.

El seu model d'observació -d'ús complexe i poc pràctic, i amb certes semblances, d'altra banda, al de Bales- és construït sobre criteris de gradació de la dependència dels alumnes respecte dels mestres.

(19) Harold Anderson. Vid. Anex II. 1939 i 1946.

(20) John Withall. Id. 1949.

(21) Morris Cogan. Id. 1956.

(22) Ned Flanders. "Teacher influence, pupil attitudes and achievement". Univ. of Minnesota. 1960. "Interaction analysis in the classroom". University of Michigan. 1966

Flanders estableix quatre nivells de dependència:

- Dependència "forta": els alumnes accepten -han interioritzat- l'autoritat del professor i anticipen els seus desitjos que constitueixen, per a ells, quasi ordres.
- Dependència "mitjana": les activitats, i la direcció d'aquestes, són dictades pel professor, però es tracta més aviat d'un guiatge que d'una obediència obsessiva com en el cas anterior.
- Dependència "feble": els alumnes, tot i seguir les indicacions del professor, les duen a terme amb una certa iniciativa personal i sense haver de dependre de consignes emeses regularment.
- Independència: els alumnes, tot i acceptar motivacions procedents del professor, treballen amb la sensació que la seva activitat és autònoma i no demanen normalment gaire indicacions ja que són ells mateixos qui tendeixen a dirigir la seva activitat,

I continua afirmant que la intensitat i la qualitat de l'aprenentatge té una relació directa amb el grau d'autonomia assolit pels alumnes. Es tracta, com es pot veure, de l'establiment conceptual d'algunes dicotomies ja conegudes: classe-centrada-en-el-mestre/classe-centrada-en-els-nois, o bé imposició/autonomia.

Les categories d'observació establertes per Flanders -que demanen observadors molt experimentats per a manipular un quadre força complex- són classificades en tres grups. El primer grup -categories 1 a 4- defineixen intervencions del professor que constitueixen procediments d'influència indirecta, que d'acord amb Flanders tendeixen a promoure la independència. Es tracta de les que serveixen a les finalitats següents:

- Acceptar -no condicionalment- els sentiments expressats pels alumnes.

- Elogiar, encoratjar, relaxar el clima de la classe.
- Acceptar i utilitzar -clarificant-les i desenvolupant-les, però no en tò magistral- les idees dels alumnes.
- Plantejar qüestions obertes, sigui a propòsit del contingut, sigui a propòsit del mètode a utilitzar.

El segon grup -categories 5 a 7- defineixen intervencions del professor que constitueixen procediments d'influència directa que, segons Flanders, tendeixen a crear estats de depen-dència. Es tracta d'intervencions relatives a:

- Explicacions -exclusivament- magistrals: explicar sense possibilitat de rèplica, fornir dades, opinar, interpretar ...
- Imposar directives que han d'ésser acomplertes.
- Criticar, sancionar, fer ús del recurs del poder.

Finalment, el tercer grup descriu els comportaments dels alumnes classificats en dos grups dicotòmics als que s'ha afegit un tercer per a situar-hi totes aquelles situacions inclassificables; són les categories 8 a 10 del seu quadre d'observació:

- Els alumnes responen a allò que el professor espera d'ells: respostes a preguntes, compliment d'ordres o de consignes de treball.
- Els alumnes prenen espontàniament la paraula o l'activitat sense haver estat explícitament convidats a fer-ho pel professor.
- Períodes de silenci, confusió en els que no és pas possible d'observar qui té la iniciativa -al nivell dels comportaments verbals.

En base a aquestes deu categories, Flanders construí un quadre en el que es tractava d'analitzar les seqüències d'intervencions a la classe. Es a dir, la forma de registre és la següent: quan a una intervenció del tipus 4, posem per cas, la

Categories i quadre de registre de Flanders.

Nota: vid, al full 38 bis la traducció dels enunciats del quadre.

Traducció dels ítems del quadre anterior:

Catégories: categories

Classification: classificació.

Accepte: accepta els sentiments dels alumnes.

Encourage: Encoratja.

Accepte ou utilise:...: accepta o utilitza ~~les~~ idees dels alumnes

Pose: planteja qüestions

Fait un exposé: Explica

Donne des: imposa directives.

Critique: critica.

L'élève répond: l'alumne contesta a les qüestions plantejades.

L'élève prend: l'alumne pren espontàniament la paraula.

Aire: Area.

segueix una intervenció del tipus 7, llavors s'ha de cercar en el reixat el quadre 4-7 (llegit horitzontalment) i registrar una intervenció -noteu que és seqüencial-.

En el registre de Flanders apareixen àrees diferenciades, les unes acumulatives i les altres de puntatge directe, que tenen significacions diferents. Per exemple:

- L'àrea E recull la proporció d'intervencions d'influència indirecta del professor, mentre que l'àrea I posa de manifest quines intervencions del professor desencadenen quins tipus d'intervencions dels alumnes,
- L'àrea^F evidencia el grau d'influència directa -sobretot la de signe restrictiu- que el professor exerceix i serveix per a analitzar, segons el tipus de seqüències que s'hi estableix, els problemes d'ordre específics que planteja la situació.
- Les àrees G, H i J permeten d'analitzar, comparativament, el tipus d'activitat -verbal- que exerceixen els alumnes i quines respostes troben en el professor o en els companys.

El quadre permet moltes formes de lectura, però no ens hi extendrem perquè aquest no és el lloc de fer-ne més que una breu presentació per a fer-ne notar d'una banda la semblança -remota però real- amb el model de Bales i d'altra banda la connexió de la investigació psicopedagògica aplicada a la classe -però no duta a terme des de l'escola, sinò des dels laboratoris- amb d'altres investigacions de tipus psicosociològic contemporànies.

Una consideració més àmplia del treball de Flanders ha de tenir-ne en compte dos aspectes: d'una banda és l'única model -que nosaltres coneguem- on es planteja el fet de la interacció -i, conseqüentment- de la gènesi recíproca dels comporta-

ments de mestres i alumnes. D'altra banda, però, i atenent a l'esquema conceptual que li dona suport, no deixa de xocar-nos el fet que la data de publicació dels treballs de Flanders és posterior, per exemple, a la dels "Invariants" de Freinet, o bé que Francesc Ferrer ja era mort des de feia més de cinquanta anys.

Aquesta és una constant que ens trobem en la comparació entre la investigació psicopedagògica o psicosociològica i la feina dels mestres. La interpretem, tot i témer repetir-nos, pensant que l'escola és obligada a fer una síntesi d'un nombre molt més àmpli d'elements i que, per aquest fet, les intuïcions sorgides d'una pràctica renovadora van sempre al davant de les sistematitzacions. I que aquestes siguin benvingudes!

En un intent de desenvolupar el plantejament de Marie Hughes (23), G. de Landsheere i E. Bayer (24) es situen més enllà de l'anàlisi del perfil del "bon mestre" i forneixen una nova pauta d'anàlisi de les funcions que exerceix un mestre en el desenvolupament de la seva tasca i es fixen -això és molt important- en les modalitats d'exercici d'aquestes funcions.

Marie Hughes -diguem-ho per a fer-li justícia- ja havia introduït algunes innovacions, sobretot en referir-se a funcions de "control" -que tal com les explicita, podrien també haver-se anomenat "d'estructuració de la situació"- i, sobretot, a fun-

(23) Marie Hugues. "Developpement of the means for the assessment of the quality of teaching in the elementary schools". U.S. Dept. Of Health, Education and Welfare. 1960.

(24) Landsheere-Bayer. "Comment les maitres enseignent, analyse des interactions verbales en classe". Minist. de L'Éduc, Nationale et de la Culture. Bruselas. 1969.

cions d'afectivitat.

Reprenent l'esquema bàsic de M. Hugues, Landsherre i Bayer insisteixen en que allò més important no és saber què ha de fer un mestre sinò què fa realment i, per això, fixen l'atenció en la forma com s'acompleixen les diverses funcions.

Reproduir l'esquema d'aquests autors té interès perquè evidencia una quantitat important de matissos que l'aproximen a la realitat i perquè, en l'anàlisi de les formes d'exercici de determinades funcions -veure les que senyalarem amb (x)- incorporen d'una forma força clara les dimensions grupals.

FUNCIONS D'ENSENYAMENT (LANDSHEERE-BAYER. 1969)

1. Funcions d'organització

1.1 Regulació de la participació (x)

- . regla tancada/oberta
- . regla neutra
- . regla global
- . regla referida a criteris explícits
- . regla democràtica

1.2 Organització dels desplaçaments per l'aula.

1.3 Ordenació del treball

1.4 Resolució dels conflictes (x)

- . els resol el mestre
- . invita els alumnes a regular-los.

2. Funcions d'imposició

Imposició d'informacions, opinions, problemes, mètodes, etc.

3. Funcions de desenvolupament

3.1 Estimulació.

3.2 Demanda de recerca personal.

3.3 Estructuració del pensament de l'alumne (x)

...

...

- . clarificació de l'expressió espontània dels alumnes
- . invitació a precisar, complertar, generalitzar o sintetitzar les aportacions espontànies
- . proposició de controls experimentals
- . invitació a opinar.

3.4 Aportació d'ajut sol.licitat pels alumnes.

4. Funcions de personalització

4.1 Acolliment d'exterioritzacions espontànies.

4.2 Invitació a aportar experiències extraescolars.

4.3 Interpretació de situacions personals.

4.4 Individualització de l'ensenyament.

5. Funcions de feed-back positiu (x).

Efectuat de forma estereotipada o de forma específica.

6. Funcions de feed-back negatiu (x).

Id.

7. Funcions de concreció.

7.1 Utilització de material

- . figuratiu
- . simbòlic
- . de construcció o de manipulació.

7.2 Invitació a fer-ne ús.

7.3 Tècniques audiovisuals

- . per part del professor
- . per part dels alumnes

7.4 Utilització de la pissarra.

8. Funcions d'afectivitat positiva (x)

9. Funcions d'afectivitat negativa (x).

Aplicada a l'anàlisi -molt rigorosa- de la pràctica d'un bon nombre d'ensenyants, Landsheere i Bayer constaten el predomini d'algunes de les funcions que citen. Per exemple, imposició (34,5%) i organització (27%) contra afectivitat positiva (1,4%) o desenvolupament (2,1%). Aquestes observacions no són iguals per a tot tipus de mestres: els autors han constatat diferències molt notables en mestres del corrent Freinet. Ni tampoc són iguals per a tots els tipus d'activitats que es menen a les classes, existint diferències notables entre les acitivitats "dirigides" i les activitats "lliures".

La darrera de les anàlisis orientades a aclarir la problemàtica de les funcions del mestre és la de Marcel Postic (25) que parteix de la consideració de tres aspectes fonamentals: les funcions d'enquadrament, les funcions d'informació i les funcions de desvetllament. Des del nostre punt de mira, el treball de Postic és el més complet de tots els citats precedentment doncs, ultra sintetitzar moltes de les aportacions d'aquests, hi afegeix elements extrets de les taxonomies de Bloom.

D'altra banda, i tenint en compte el tractament dels problemes de grup, no hi ha dubte que és el primer autor que hi entra de plè.

La classificació de les modelitats d'acció adoptades pels mestres -i emmarcades en el conjunt de cada funció són -segons Postic- les següents:

- (25) Marcel Postic. "Observation et formation des enseignants". Presses Universitaires de France. Paris. 1977.
En castellà "Observacions y formación de los maestros". Ed. Morata. Madrid. 1979.

1. Funció d'enquadrament

1.1 Organització de les activitats.

- Elecció dels mitjans pedagògics i utilitzar i dels processos d'aprenentatge.
- Modalitats d'organització (x)
 - la imposa
 - en dona comptes
 - fa participar els alumnes en l'elecció
 - els deixa decidir

1.2 Regulació del funcionament del grup (x).

- Observació del grup-classe
 - observació individualitzada dels alumnes
 - observació dels fenòmens de grup: subgrups, lideratge, fenòmens de rebuig, dinàmica del grup en general
- Aplicació d'un codi de funcionament de la vida en grup
 - elaboració pel professor/elaboració en col.laboració amb els alumnes
 - aplicació
 - l'imposa/el fa acceptar
 - estricte/flexible
- Animació del grup
 - directiva en la forma/en el fons
 - contingut
 - repartiment de les tasques
 - organitzar
 - coordinar
 - catalitzar els intercanvis
 - tècniques d'animació rígides o adaptades a la situació
 - canalitza les comunicacions en profit propi o afavoreix les interaccions verbals entre els nois?

1.3 Control del treball

- Tipus de reforç utilitzat:
 - positiu
 - negatiu
- *Avaluació*

...

2. Funció d'informació

2.1 Transmissió d'esquemes operatòris

- aprenentatge de conceptes científics
- aprenentatge de tècniques intel·lectuals

2.2 Transmissió de continguts

- elements del contingut
- estructuració i adaptació del contingut al nivell dels alumnes

3. Funció de desvetllament

3.1 Desvetllament de la motivació

- presentació de problemes a resoldre
- presentació de material per a ésser observat o manipulat

3.2 Desvetllament de l'observació.

3.3 Desvetllament del raonament.

3.4 Desvetllament de la iniciativa personal de l'alumne

- perspectives d'acció i de recerca personal ofertes a l'alumne
- perspectives de transformació personal (x)

3.5 Desvetllament de la vida en grup (x)

- grau d'autonomia i de responsabilitat atorgat als alumnes
 - elaboració d'un codi de vida en grup
 - definició d'objectius
 - repartiment de les tasques
 - avaluació d'un treball
- animació no-directiva per part del professor
- animació confiada als mateixos alumnes.

(26)

(26) Marcel Postic. Op. cit. Hem abreujat l'esquema de Postic senyalant amb (x) els aspectes més rel·levants des del punt de mira del grup.

Una revisió del conjunt de les aportacions fetes per les investigacions sobre el comportament i les funcions dels mestres posa de manifest, des del punt de mira de la problemàtica del grup-classe, les següents qüestions com a especialment rellevants:

1er. La existència a la classe d'un "clima socioemocional" (Withall, 1949) emergent de les interaccions que es produeixen entre els membres del grup i que té influència sobre altres fenòmens que en són una manifestació: sentit del grup, implicació, qualitat de les relacions, funcionalitat en el plantejament i en la resolució dels conflictes, ja es tracti de problemes de treball, ja es tracti, més estrictament de conflictes interpersonals.

Withall es situa, ja ho hem dit, en la línia de les investigacions de Lewin i col.laboradors el sentit de les quals intenta de precisar referint-les al marc del grup-classe.

2on. L'existència a la classe de diferents graus de dependència dels alumnes respecte dels professors (Flanders, 1960, 1966).

I la hipòtesi que la dependència s'afebleix en la mesura que hi concorren els següents factors: acceptació dels sentiments i relaxament afectiu, existència de formes de reforç positiu, elaboració de les aportacions dels alumnes -partir-ne- i el fet de deixar relativament obertes -en el sentit de no ésser excessivament definides pel mestre- qüestions relatives al contingut i als mètodes de treball.

3er. El fet que en les relacions mestre-alumnes s'acompleixen determinades funcions i que la qualitat de la relació i del treball depenen de la forma com siguin acomplertes.

D'entre totes les funcions esmentades per diversos autors, les que venen més al cas per a plantejar-se la problemàtica del grup-classe són:

- Les funcions d'afectivitat positiva i negativa (Hughes, 1960 i Landsheere-Bayer, 1969).
- Les funcions de feed-back positiu i negatiu (Landsheere-Bayer, 1969).
- Les funcions d'estructuració de la situació (Hughes, 1960) o d'organització (Landsheere-Bayer, 1969 i Postic 1977).

No en farem ara un esment explícit perquè ja han estat transcrites dels treballs originals, però val la pena fer-ne notar alguns matissos específics en la forma d'ésser abordats. Així, Postic parla de "modelitats de l'organització" per a matissar graus d'autonomia-dependència i Landsheere i Bayer fan referència a la mateixa qüestió amb l'encapçalament de "regulació de la participació".

- La regulació del funcionament del grup-classe que, en la pràctica, es confon amb les funcions anomenades per Postic "de desvetllament de la vida en grup"

Aquestes funcions fan referència a l'establiment i aplicació d'un codi -pacte social- que fonamenti la vida del grup, a l'animació de la vida del grup -entesa com a lloc d'exercici d'un determinat grau

d'autonomia i d'activitat estructurant "no-directiva"-

I, encara, a una noció suggerent però insuficientment elaborada per Landsheere+Bayer i menystinguda per Postic, relativa a la "resolució dels conflictes.

Arribats a aquest punt, i abans d'entrar a la consideració del fenòmen del grup des de l'escola, val la pena de deturar-se un moment per a analitzar en conjunt aquestes aportacions que li són exteriors per bé que pugui i hagi de treure'n un profit.

Si pensem que aquesta reflexió és necessària, és precisament perquè considerem que hi ha una cosa que l'escola no ha de fer: perdre les seves pròpies perspectives que són més àmplies i complexes que les de la investigació.

Els laboratoris de psicociologia i els estudiosos de la psicopedagogia aplicada poden permetre's de dur a terme síntesis força concretes i brillants, però que, per mor de la simplificació de les condicions que poden efectuar, no els permet d'afirmar que allò que conclouen té gaire més valor que el d'ésser una referència.

L'escola, en canvi, com tota institució social concreta, ha de procedir a sintetitzar un nombre major de dades que es situen a nivells diferents, el que complica el procés d'elaboració de models i li impedeix d'arribar a fórmules massa concretes.

D'altra banda, i esperem que les cronologies afegides com a anex a aquest capítol ho posin de manifest, l'escola s'ha anat plantejant els problemes bastant abans que els investigadors -el promig d'aveng de l'escola respecte de l'investigació és d'uns quinze anys- però no ha pogut dur a terme la construcció de cap model definitiu, i sembla com si això restés mèrit a una construcció que, en la pràctica, resulta molt més lenta i complexa.

No solsament pot afirmar-se que l'escola s'ha plantejat els problemes abans que la psicociologia -evidentment, ens referim als problemes que la concerneixen-, sinò que pot dir-se també que els intents d'apropament entre la praxi escolar i la ciència psicociològica han tingut un èxit divers depenent de la perspectiva des de la qual han estat abordats. Així, mentre que els intents de síntesi s'han dut a terme des del terreny que podriem anomenar "científic", els resultats han estat teoritzants i efímers, ~~quan~~ ~~la~~ perspectiva que ha orientat l'esforç de síntesi ha estat la perspectiva "escola", de la reflexió n'han sorgit corrents de praxi renovadora, amb una innegable feblesa "teòrica" -si més no per comparació amb la brillantor dels models més "científics"- però amb una, també innegable, capacitat de mobilització d'energies i una durada en el temps.

Hauriem d'exemplificar-ho. Prenguem per cas els treballs, que són molts, que podrien dur un títol genèric de "Dinàmica de Grups aplicada a l'ensenyament". En aquests treballs, la perspectiva orientadora era la d'una ciència en construcció -i encara força inacabada-, plena d'una multiplicitat de conceptualitzacions ~~algunes~~ ~~de~~ ~~les~~ quals són molt poc precises i que es situen en plans de reflexió diferents, sense que s'hagi encara establert la relació entre els diferents plans.

Es tracta de treballs que poden superposar -que no han integrat encara- les aportacions de Lewin sobre el lideratge, diversos treballs sobre les condicions de la cooperació -i els entrebancs que comporta la competitivitat-, una anàlisi dels factors d'una cosa tan ambigua com és la "cohesió" del grup -hom tem que això de la "cohesió" sigui una condició necessària per a que els mestres puguin manipular sense que els nens se'n adonin-, etc. D'aquesta superposició, avalada sempre per experi-

ments duts a terme en condicions sovint esquematitzades però que tenen la virtut d'astorar -i, per tant, d'alienar una parcel·la de la reflexió individual-, se'n treu una primera conclusió universal: la insuficiència i les deficiències de l'actuació dels mestres -que molt sovint s'etiqueta, per a reforçar l'impacte, de "tradicional", "convencional", "fomentadora de la competitivitat" o "autoritària"-.

El pas següent és la indicació del procediments per a no ésser "tradicional", "autoritàri", etc. Aquestes indicacions prenen massa sovint la forma de receptaris mancats de contextes de referència i, per tant, demagògics, encara que tranquil·litzants.

El resultat n'és una praxi idealista i ideologitzada -amb ignorància de les condicions ideològiques d'aquesta praxi, ja que una de les virtualitats de la ciència és la seva pretesa desimpregnació de l'ideològic- que mena a fracassos inevitables i, sovint, imcomprensibles per a aquells que els pateixen.

Invertim ara la perspectiva i prenguem per cas aquells treballs que es plantegen el conjunt de la pràctica del "fer de mestre" tenint en compte, com a un element més, el fet de l'existència del grup -fet que no hi és sempre present-. Prenguem fins i tot el cas d'algun autor que, pràcticament, no fa cap referència explícita al fet del grup però que el té present com una dada -p. ex. Alfieri (27) o Ciari (28)-. Llavors, i superada la

(27) Fiorenzo Alfieri. El oficio de maestro. Avence. Barna. 1977.

(28) Bruno Ciari. Modos de enseñar. Reforma de la escuela. Barcelona. 1979.

dificultat d'una lectura que no fé res de recepta, hom pot treure'n models d'actuació experimentals -en el sentit de poc formulats a-priòri-. El resultat n'és una praxi poc o gens idealista i ideologitzada en un sentit ben clar -sense camuflatge de les condicions ideològiques que l'han generada- i que mena tant a èxits com a fracassos, però que deixa els implicats en condicions d'analitzar la seva situació i els factors que en van determinant el moviment.

Si volguéssim analitzar autors que han tingut en compte d'una manera més explícita el fet grupal -com és el cas de Freinet, de Cousinet, d'Aïda Vàsquez i F. Oury-, ens trobaríem en condicions similars; per bé que, en el cas d'aquests autors, hom compta, a més a més, amb propostes d'organització, de gestió i de regulació de la vida del grup que són elaborats tenint en compte algunes de les aportacions de la psicociologia i que, en algun cas, representen una proposta de síntesi feta des de l'escola.

Aquest és el punt on volíem anar a parar: en la mesura que la perspectiva dominant en qualsevol intent de construcció d'una síntesi és la perspectiva de l'escola, hi ha una major possibilitat que aquesta síntesi contingui elements vàl·lids per a transformar la praxi escolar.

La psicociologia i l'escola han seguit camins diferents, amb certs paral·lelismes -si bé l'escola s'ha plantejat abans la major part dels problemes que l'afecten de prop-, i no han començat a trobar-se fins a ésser bastant avançat el procés d'una i altra. En les trobades d'ambdós processos, els resultats han estat positius per a l'escola quan ha estat la seva perspectiva la que ha orientat la síntesi -com ens sembla que ho demostren els treballs d'Aïda Vasquez i Ferdinand Oury (29)-

(29) A. Vàsquez i F. Oury. Hacia una pedagogía del siglo XX. Ed. Siglo XXI, Mèxic. 1968.

Per això, considerem que el que cal no és posar tant -o únicament- de manifest les insuficiències de l'escola, sinò evidenciar també els límits i les insuficiències de la Dinàmica de Grups i de la Psicociologia -considerant-ho des del punt de mira de l'escola- per a establir quina és la forma òptima d'incorporar-hi aquells elements que són valuosos.

Aquest és el procés que seguirem en les pàgines següents. En primer lloc, es tractarà d'establir quins són els dintells de fiabilitat de les aportacions de la Dinàmica de Grups i, en el proper apartat, intentarem d'analitzar la construcció d'una perspectiva sobre el fet grupal construïda des de la praxi escolar.

.

Un primer límit a fixar a les aplicacions de la Dinàmica de Grups és el fet que hagi nascut i s'hagi desenvolupat en la creació i l'anàlisi de situacions experimentals. Això fa que les seves conclusions tinguin un valor relatiu degut a la seva manca d'inserció en situacions reals. Altrament dit, el laboratori no pot ésser altra cosa que una esquematització de la realitat social i, per tant, els resultats que se'n treuen no tenen més valor que el referencial i només s'assemblen als resultats que s'obtidrien en la realitat en una mesura inferior a la que puguin assemblar-se el laboratori i la realitat.

Això -i l'espirit pontificador d'alguns dels estudis considerats com a clàssics- fa que les conclusions de molts dels estudis s'abroguin uns graus de generalitat que no els permetquen i que desborden els marcs estrictes del que hauria d'ésser pròpi d'una ciència.

En segon lloc, i degut al seu origen vinculat a la gran indústria i problemes de guerra en un context ideològic molt americà, la dinàmica de grups ha tendit durant molt de temps a furnir estris de manipulació més que no pas de comprensió de la complexitat en la que es desenvolupen les relacions interpersonals i els seus contextes.

Aquesta qüestió és vinculada a una tercera, la de la impregnació ideològica que ha estat una constant de la dinàmica de grups. Essent, a més a més, una impregnació ideològica negada o oblidada.

(30)

René Lourau, un dels inspiradors de la perspectiva institucional, ha menat una anàlisi força suggerent dels elements ideològics continguts en les formulacions de l'equip format per Mary Bany i Lois Johnson quan aplicaven la Dinàmica de Grups a l'anàlisi dels comportaments del grup-classe (31) intentant de furnir estris d'actuació als mestres.

Donat l'interès d'aquesta anàlisi, la transcrivim en part. Lourau, partint de la definició efectuada per Bany i Johnson d'algunes de les nocions clau a propòsit del grup, hi va responent punt per punt:

BANY I JOHNSON

Interacció

"Procés que posa en joc les reaccions de les persones, les unes en relació a les altres".

LOURAU

"Isolades a l'esfera del grup, les interaccions o relacions humanes ofereixen un residu d'un conjunt d'interaccions exteriors o anteriors al camp del grup, actuant entre el grup i el seu entorn".

(30) René Lourau. *Analysé Institutionnelle et Pédagogie*. Ed. de l'Epi. París. 19

(31) Bany i Johnson. *Dinámica de Grupos y Educación*". Aguilar. Madrid. 19

BANY I JOHNSON

Estructura

"... que implica un sistema d'estratificació social o una jerarquia en la qual els individus ocupen una posició alta o baixa".

Cohesió

"Cada grup, ja que és exclusiu, elabora les seves costums i la seva cultura i esdevé un petit sistema social a l'interior d'un sistema social més àmpli".

LOURAU

(Lourau s'exten en la consideració del grup com a doble camp psicològic (Lewin- i social - Faucheux-).

"Allò que és singular en un petit grup no és pas el seu tipus d'estratificació social, sinò al contrari l'exterioritat de l'estratificació en relació al grup".

"El viscut del grup -és a dir, el seu funcionament, el seu treball, la seva acció en tant que "actor" o unitat social relativament autònoma- transforma certament la percepció que els individus tenen de l'estratificació social a l'interior del grup, però allò que resta irreductible és el fet que l'estratificació social, sigui quina sigui la forma que prengui, no és produïda per i en el grup, sinò per i en el sistema social global".

("Això només és cert metafòricament")

"Els membres del grup tenen una història; hi ha un abans i un més, enllà que constitueixen l'hiç et nunc. El grup, en tant que unitat social efímera, permanent o periòdica, té també una història que no és totalment aliena a la Història"...

"Fins i tot un veritable grup natural és determinat des de la seva naixença, composició i desenvolupament pel conjunt del

BANY I JOHNSON

LOURAU

Standardització dels comportaments i de les normes.

"Tots els grups tendeixen a que els seus membres es conformin a objectius i valors aprovats pel grup".

Vid. crítica anterior.

Motivació i objectius comuns

(Pertinença) "Predisposicions a determinats tipus de comportaments orientats a satisfer les necessitats" (de pertinença)

"Els objectius del grup són influenciats per la natura de les motivacions dels membres, però, al seu torn, influeixen el comportament individual".

"Els objectius formulats no són més racionals pel fet d'ésser formulats i els objectius amagats no són necessàriament irracionals".

Personalitat grupal

"Els grups, com els individus, poden ésser descrits pel conjunt de les seves propietats. Es aquesta diferència en el conjunt de les propietats i en les seves combinacions el que fa únic a cada grup. La personalitat d'un grup representa allò que és el grup en tant que totalitat i com actúa en tant que totalitat".

(No citem els mots exactes, però pensem que n'interpretem el sentit)

La dinàmica de grups exclou fets tals com:

- el grup neix gràcies/contra una institució
- l'ostracisme, el rebuig, l'exclusió d'alguns dels seus membres
- l'existència de relacions de poder, de producció, de sexe
- ...

En la mesura que exclou aquestes realitats, és "imaginària".

Aquestes notes comparatives de René Lourau no exhausteixen la qüestió, però aconsegueixen la finalitat d'evidenciar alguns elements d'allò que determinats autors han anomenat el "grupisme", distorsió de la realitat per l'aplicació d'una òptica excessivament centrada en els fets grupals.

Una darrera limitació ben evident en la Dinàmica de Grups és la manca d'una síntesi entre diferents escoles -corrents d'anàlisi- o entre perspectives sobre els fenòmens de grup el que dona dessí una dispersió -amb la consegüent dificultat d'interpretació- de les dades disponibles. Entre els corrents teòrics, ens trobem amb l'escola gestaltista, la psicoanalítica -amb algunes derivacions-, la interaccionista, la centrada en l'anàlisi de les estructures afectives ...; entre les òptiques possibles ens trobem amb les que es centren en les interaccions, en el grup com a tal, en les influències dels grups sobre els individus, en els contextes organitzatius, en els marcs institucionals ...

Tot plegat -i les corresponents addicions d'elements d'ideologia- conflueix en oferir un panorama d'espectre molt àmpli i fortament dispers que fa molt difícil l'extracció d'un cos de dades sòlides que serveixin de fonament a unes conclusions d'aplicació pràctica.

No ha d'extranyar-nos que l'escola hagi pres una postura prudent, de reserva, enfront de la dinàmica de grups i que hagi anat efectuant el seu pròpi procés de reflexió a propòsit del fet grupal.

Intentarem una revisió d'aquest procés abans de plantejar-nos si, en el moment actual, hom disposa d'una òptica que serveixi al propòsit d'abordar amb més decisió aquest fet.

Pensem que, en les circumstàncies actuals de l'anàlisi dels grups i de les institucions, l'escola es troba en condicions d'assajar una nova síntesi sempre i quan no perdi allò que constitueix la seva perspectiva.

Es més, diríem que aquest procés ja és encetat des de dos punts de partença diferents: d'una banda, la Pedagogia Institucional formulada per Aida Vàsquez i Ferdinand Oury i d'altra banda la pràctica i les aportacions metodològiques dels mestres del M.C.E.

La nostra reflexió s'orienta a posar de manifest que disposem d'unes bases que fan possible aquesta síntesi i que, potser, només és necessari d'evidenciar-les per a encetar un treball pràctic i una anàlisi d'aquest treball.

J. Dewey (orient. democràtics)

romana

- posat en comú de l'experiència de cadascú
- en un mode de vida tan associatiu com sigui possible

l'enc. democràtics fa confiança al nen
resulta qualsevol mena d'autoritat de part del mestre
educ. i polít. en tot ben ja que hem vist els nous
a prendre la seva part en la part dels seus veïns

l'ajunt. formador és el pup-llave, no el n.

3. Gènesi del "Grup-classe"

No és pas un fet nou que l'escola s'hagi plantejat que els nois formen una col·lectivitat: Ja Pestalozzi -superant una de les deficiències de la seva arrel rousseauiana- menava una pràctica en la que l'escola era concebuda com una petita societat.

(32)

Durkheim afegí a la praxi menada per Pestalozzi una formulació ben explícita: l'escola es "un grup natural" i, encara més, "un lloc per a l'entrenament en la vida social".

Per la seva banda, John Dewey (33), concretant la reflexió de Durkheim, proposava que l'escola constituís un "ferment democràtic" pel seu propi "funcionament democràtic, basat en el funcionament d'institucions internes".

En aquest context, el mestre havia d'acomplir funcions de coordinació -Dewey ho diu explícitament-. No és estrany que, juntament amb Kilpatrick, possessin en marxa el mètode dels projectes que constituí un primer pas en el funcionament de petits grups dotats d'un cert grau d'autonomia, per bé que els seus horitzons ens semblarien poc adequats a la complexitat de la nostra situació actual.

Als inicis del corrent de l'Escola Nova, Ferrière (34) destinà un treball complet al funcionament de la comunitat escolar prestant atenció als sistemes de govern.

En tots aquest treballs es tractava d'una consideració excessivament adulta -i idealista des del punt de vista de la manca de recursos pràctics- de l'autogovern com a base de l'existència de la comunitat de treball que havia d'ésser l'escola.

(32) Emile Durkheim. Educación y Sociología. Ed. Península. Barcelona. 1975.

(33) John Dewey. Democracia y educación. Ed. Losada. B.A.

(34) Adolphe Ferrière. L'autonomie des écoliers. Delachaux et Niestlé. Neuchâtel.

(35)

Posteriorment treballs de Piaget, havien d'anar donant una consistència teòrica -basada en la psicologia genètica- a totes aquestes hipòtesis, però ens trobem encara amb una consideració de la col·lectivitat que no aten pròpiament el camp dels fenòmens que posteriorment s'han qualificat com a fenòmens "de grup".

Dues pràctiques -més aviat escassament teoritzades, però sorprenentment semblants en aspectes concrets-són les de Lord Baden-Powell (36) i Makarenko (37). Ambdós, malgrat les fonamentals diferències que els separen tant en l'ideològic com en el context en que es desenvolupà la seva actuació, coincideixen en la descoberta de dinàmismes psico-pedagògics grupals que han restat incorporats a la pràctica totalitat de les formulacions posteriors. Ens referim a:

- El petit grup com a unitat de relació i de treball. La "patrulla" de Baden-Powell i el "destacament" de Makarenko s'arrelen en la descoberta del trasfons imaginari de certs jocs i parteixen d'aquesta consideració per a instaurar el reconeixement institucional d'aquests petits grups -unitats de relació i d'acció, ja ho hem dit, àmbit immediat de contacte humà però alhora context també immediat d'acció comuna-. I encara coincideixen en l'acceptació de certs dintells de conflicte entre aquests petits grups, per bé que el regulen, com es veurà més avall.
- Els projectes pròpis dels petits grups informals de companys com a un element definitòri del petit grup: el reconeixement d'aquests projectes i la seva inser-

(35) Jean Piaget. Vid. treballs citats a l'anex III.

(36) Baden-Powell. Escòltisme per a nois. Ed. G. Gili. Barcelona.

(37) Anton S. Makarenko. Poema Pedagógico (especialment el capítol 25). Planeta. Barcelona.

ció en la problemàtica més àmplia del conjunt de la col·lectivitat són una bona mostra com aquests dos observadors de la realitat saben donar un tomb a un dinamisme existent en el grup informal i fer-ne un ús educatiu.

- La xarxa institucional -de relació dels subgrups entre sí, de decisió, de govern, de gestió i d'anàlisi, i citem tots aquests aspectes perquè són aspectes presents tots ells en la reflexió tant de Baden Powell com de Makarenko- que nua el conjunt de la col·lectivitat i que li forneix un substrat material -institucional^ument reconegut- per a la seva emergència i continuïtat.

Ara bé, malgrat la riquesa de totes aquestes descobertes, la paraula "grup" no apareix encara amb entitat pròpia fins a les formulacions de Cousinet i de Freinet on -tot i no ésser freqüentment explícita, és una constant que es dona per suposada-.

Cousinet hauria d'ésser emmarcat, potser, en la referència dels autors precedentment citats ja que, de fet, el seu projecte respòn a les coordenades d'aquells i, d'altra banda, no ha trobat una continuació.

Freinet, en canvi, mereix tota una altra consideració. Degut a l'amplitud del seu plantejament, és ell qui permet tota una nova consideració del fet grupal a l'escola i, d'altra banda, ha fornït una base a la reflexió psicosociològica menada amb una perspectiva d'escola.

Roger Cousinet (38) descobreix el petit grup com a una

(38) Roger Cousinet. Un nuevo método de trabajo libre por grupos. Losada. Buenos Aires.

L'edició original data de 1943 i una reedició de 1949 afegeix elements concrets per a la posta en pràctica del mètode.

unitat eficaç de treball "escolari" en un sentit força estricta malgrat el qualificatiu de "treball lliure" que ell hi afegeix. Situada entre els anys 1920 i 1940, l'experimentació de Cousinet, primer inspector i més tard catedràtic, no defugí gaire les coordenades teòriques de la seva època i així s'hi troben força elements identificables en Claparède, Ferrière i en algunes de les formulacions de Piaget -sobretot les citades a l'anex que acompanya a aquest capítol-.

Si haguessim de resumir l'essencial de l'aportació de Cousinet, caldria fer referència, successivament, a la seva consideració del petit grup, del treball en grup, del paper del mestre i del procés de gènesi -o de conquesta per part dels nens- d'una activitat relativament autònoma dels petits grups.

Pel que fa al petit grup, o al grup informal format per pocs membres, Cousinet el concep com un lloc de confrontació entre l'individualisme i l'interès col·lectiu, com un lloc on és possible de socialitzar l'activitat lúdic i el treball. Aquesta consideració és ben propera de les de Piaget a propòsit de l'adquisició de la reciprocitat i la gènesi de les operacions concretes en el moment d'aparèixer la capacitat per a cooperar.

Però el matís explícit que hi aporta Cousinet ens vé donat per l'èmfasi que posa en el fet, que el preocupa, que el joc al pati sigui en grup i la feina a classe sigui individual. La seva proposta és la de no establir discontinuïtats entre el joc -al que reconeix una funció exploratòria- i el treball i, en conseqüència, permetre o impulsar que el treball escolar sigui menat en grup tal com ho és el joc. Cousinet, doncs, preten de fornir als grups de companys una infraestructura material i una forma de disseny del treball escolar que els permeti de treballar cooperativament i aprendre alhora.

En la mesura que el treball "lliure" per grups va substituint l'activitat d'ensenyament del mestre, la funció d'aquest sofreix algunes modificacions. Ultra deixar de banda els programes convencionals i establir l'existència d'uns camps de treball ben delimitats -Cousinet parla de treball artístic, manual, científic, històric i geogràfic com a formes de treball realitzables en grup-, el mestre ha de limitar-se, segons el seu parer, a actuar en funció de les demandes dels nois.

Els mestres han d'abstenir-se d'intervenir en la formació dels grups de nois i en l'elecció dels treballs per part de cada grup. La disciplina de la classe prèn un aspecte diferent ja que és "reemplaçada per la llei elaborada i mantinguda pels nois i pel propi mestre". D'altra banda no avalua en el sentit convencional en el seu temps de "judicar", "d'establir comparacions impossibles i injustes" que només serveixen per a alimentar "la vanitat de la família". Aquestes són les afirmacions de Cousinet que hem considerat capdals per a definir el seu punt de mira.

Ara bé, en les normes pràctiques que suggereix, al mestre, que "ja no és qui ensenya" sinò qui ha de preparar el treball -l'elecció d'uns materials i una forma d'utilitzar-los-, Cousinet, que fa constar la seva repugnància a entrar en detalls -tot i que no rebutja la paraula "mètode" com ho fa Freinet-, considera que cal:

- Establir els principis del treball en grup: definir els camps de treball i instaurar el fet mateix de la constitució d'equips de treball.
- Fornir a cada grup un material i el que els etòlegs contemporanis anomenarien un territori: un racó pròpi, els materials necessaris i una pissarra per a aglu-

tinar materialment algunes realitzacions i reflexions del grup. Cousinet justifica aquesta "territorialitat" apel·lant a un suposat "instint de propietat" conatural als nens. Aquest fet és significatiu i l'apropa més al conjunt del corrent de l'Escola Nova més que no pas a l'Escola Moderna de Freinet.

- Per que fa al procés dels grups de treball, les observacions de Cousinet s'anticipen de llarg a moltes de les troballes dels investigadors. Per exemple:
 - Suggereix la conveniència que els mestres no intervinguin en la formació dels grups establint uns antecedents a la formulació de la no-directivitat tal com l'hem presentada en els postulats de Max Pagès.
 - Observa que els grups de treball sofreixen -o construeixen- un procés de desenvolupament. Cita en concret:
 - una fase d'existència provisional dels grups caracteritzable per una formació precipitada, l'aparició de nombrosos problemes de molts ordres i remodelacions degudes al canvi de membres entre grups fins arribar-se a formes estables i que possibiliten la cooperació
 - el fet que aquest reajustament en la composició dels grups es realitzi en funció de l'aptitud per a la cooperació i de la capacitat personal d'implicació o de resposta a uns nivells d'exigència.
 - una fase de funcionament progressivament autoregulat, que no es basa en una divisió del treball ni en l'elecció de membres del grup com a especialment responsables, sinó en una participació constant de tothom a tots els nivells de l'existència i de l'actuació del grup.
 - el fet que aquesta autoregulació del grup no sigui el resultat d'estratègies pre-

meditades, sinò a l'establiment de processos de regulació pròpis: "sovint un treball és iniciat sense cap idea precisa" i és elaborat fins a aprendre formes més definitòries sobre la marxa.

- una fase de consolidació del grup que amplifica els seus pròpis horitzons i materialitza els seus nous camps d'activitat en una reordenació del complex espais-material que li ha estat ofert inicialment: iniciació de classificacions, confecció de fitxers documentals, etc.
- l'existència, en la vida dels grups, de moments de previsió del futur

De Celestin Freinet (39) no hi ha segurament res que no n'hagi ja estat dit, però intentarem malgrat tot de fer-ne una lectura des del punt de mira del grup.

Hi ha una qüestió prèvia, però, que val la pena remarcar per bé que ja ho han fet molts d'altres i fins i tot ell mateix: Freinet no parla mai de "mètode", sinò de "tècniques" volent expressar amb aquesta opció semàntica un element essencial del seu pensament: ell concep la seva proposta com un "esperit" -parla "d'esperit Freinet"- com d'una actitud fonamental enfront del fet de fer de mestre excloent qualsevol dogmatisme. Fora difícil de dir si aquest antidogmatisme ha estat mantingut tan fermament tothora, però tampoc és el moment de discutir-ho. En tot cas, és important de fer notar que l'aparent manca de sistematització -i la dificultat de dur-la a la pràctica per alguns dels seus deixebles o seguidors- és el fruit d'una intencionalitat, d'oferir una perspectiva davant dels problemes del mestre més que no pas un receptari de solucions.

Freinet no ha fet -que nosaltres sapiguem- una reflexió específica sobre el grup-classe en les coordenades convencionals del fet grupal, però tot el seu pensament és impregnat de la consideració de la classe com una col·lectivitat humana viva i en transformació.

Podria dir-se que ha oblidat els "fenòmens de grup", sobretot en l'àmbit afectiu i pel que fa al poder. Però, veiem-ho, en tot el seu projecte hi ha implícita una consideració, no solsament del grup, sinò de molts dels fenòmens "grupals" que han estat objecte d'estudi, anys més tard, pels experimentadors. Per exemple: el fet de plantejar-se la classe com un projecte comú constitueix una anticipació pràctica a la constatació que les tasques compartides augmenten la cohesió, i la

(39) Es fa difícil indicar una obra precisa de Freinet, Potser, pel que ens interessa fora més adequat de referir-se a les de la seva mulher, o, en tot cas a "Les techniques F. de l'École Moderne" o "Por una escuela del pueblo".

unitat del grup, i la seva capacitat d'enfrontar els problemes interns i externs que se li presenten. Un altre cas: l'establiment de la classe com a una cooperativa, amb el que comporta d'instauració de la cooperació -entesa a més a més com un valor explícitament formulat- i de reducció de la competitivitat, resultant-ne, encara, un clima de relaxació emocional. Podriem seguir i trobariem altres anticipacions de Freinet, de l'escola, respecte de la investigació: la definició individual i col·lectiva -és molt significativa aquesta doble dimensió- dels objectius comuns, l'establiment d'un feed-back regular, constant, identificable, multidimensional ...

Ara bé, cada un d'aquestes aportacions és difícilment isolable. No pot ésser copsada en les seves dimensions pròpies fora del conjunt del contexte en que Freinet les formula. Per a fer-se càrrec del que implica aquesta darrera afirmació, podríem dir que, si bé és possible una comparació, element per element, entre algunes de les aportacions de Freinet i de Cousinet, no pot fer-se, però, sense desvirtuar en una certa mesura el significat profund del que proposa Freinet.

Perquè, potser, allò més essencial que caracteritza l'actitud de Freinet és una "eco-pedagogia", una certa forma de posta en relació de l'escola amb el seu medi social i, com a conseqüència, una certa forma de reconstrucció de l'ecosistema classe per a fer-lo viure a l'interior d'un sistema més àmpli. Aquesta reconstrucció del medi classe passa per una elaboració -de la qual els nens no varen ésser gens absents- de nous materials i noves tècniques, d'una nova forma d'organització de la vida del grup que permetés de manipular aquests estris d'intercanvi amb l'exterior i d'elaboració de l'intercanvi des de

dins del grup, nois i mestre -Freinet no s'entreté amb distincions puritanes-.

La creació d'un nou medi educatiu passà per moltes fites que s'entrelligaven "naturalment" -utilitzant una expressió plaent a Freinet-:

- El text lliure (any 1924), veritable vincle entre l'individu i el grup, mecanisme actualitzador de la relació entre cada noi i el seu entorn material i humà més immediat i, alhora, mecanisme d'elaboració, des del noi i des del seu entorn, d'aquests vincles, acomplint, a més a més, una funció de desbordament, perfectament regulable d'altra banda, dels marcs acadèmics que són el risc de tota actuació a l'escola.
- La correspondència, mecanisme multiplicador i regulador d'una part de l'intercanvi entre l'interior del grup i el seu exterior. I ara ja som al punt que deiem més amunt: no és concebible la correspondència al marge del text lliure ... i aquesta serà una constant que irà relligant entre sí les diverses tècniques.
- La impremta (any 1927) que materialitza en un primer moment la dimensió de cooperació del treball alhora que el "manualitza", el fa tangible als nois: la cooperació pot concretar-se en un fer que aplega i és font d'una multitud d'intercanvis.
- Els fitxers (any 1929) que autonomitzen el treball dels nois possibilitant una major independència respecte de la presència i l'actuació concreta del mestre en un moment donat

- El material autocorrectiu i els materials programats (anys 1930-32) s'afegeixen als fitxers en aquest esforç de Freinet per permetre a cadascú d'utilitzar les fonts documentals i els recursos d'aprenentatge que li són més adients, anticipant-se a allò de més profund -no pas a l'anecdòtic- que ha estat l'aportació de la "no-directivitat" de Carl Rogers.

Les conferències, els treballs en grup, els projectes de la cooperativa, l'elaboració de "complexes d'interessos" -i aquí cal notar també una divergència molt significativa de Freinet i que és a la base d'algunes reflexions que ens són contemporànies- són altres passos de Freinet en la materialització -mai no insistirem prou en el mot materialització- d'un clima grupal i organitzatiu que permet una diversificació de l'activitat tot mantenint-ne una homogeneïtat en la regulació mitjançant el consell de cooperativa o el consell de classe.

I tot plegat en el context d'un projecte autogestionat que abasta el doble nivell de l'individual -sota control col·lectiu- i de l'estrictament col·lectiu. D'un projecte que és el d'enriquir-se mitjançant l'intercanvi.

L'expressió Pedagogia Institucional ha servit per a designar dues pràctiques -i dues formes de teoritzar la relació pedagògica- que, si bé tenen algunes arrels en comú, presenten un conjunt de trets diferencials prou significatiu com per a pensar que es tracta de dos corrents identificables separatament.

Les primeres formulacions institucionals -explícitament institucionals- de la relació d'ajut tingueren lloc a institucions psiquiàtriques. Poncin (40), el reussenc Francesc Tosquelles (41), Aubin (42) i altres varen anar construint una reflexió sobre l'establiment psiquiàtric com a estructura institucional que emmarcava i constituïa una referència a la relació entre "metges" i "malalts" -termes impregnats també de connotacions institucionals-. Les arrels més destacables d'aquesta reflexió són les següents:

- Una arrel estructuralista -en la línia de l'aplicació de la lingüística i de les seves lleis a l'anàlisi de fenòmens socials tal com ho ha fet Levi-Strauss-. L'establiment psiquiàtric és una estructura de referència de la relació psicoterapèutica i les relacions que s'estableixen al seu dedins no són només relacions interpersonals -duals-, sinò que són obertes a una "triangulació" amb els termes institucionals que defineixen d'una banda els rols recíprocs i d'altra banda el conjunt de la situació.

(40)

- (41) Francesc Tosquelles. "Estructura i reeducació terapèutica" Ed. Fundamentos. Madrid.
"El maternatge terapèutic en els dèbils mentals". Ed. Nova Terra. Barcelona.
- (42) Henry Aubin. La psychothérapie institutionnelle chez l'enfant". Les Presses Universitaires de France. Paris.

- Una arrel psicoanalítica que orienta l'elecció -o la consideració preferent- d'algunes aportacions pedagògiques. En aquest sentit, per exemple, hom hi veu un èmfasi freqüent en les funcions de presència i de relació afectiva positiva, de securització, de cultiu del sentit social dels isolats, de reforçament de participació i de l'acció sobre les estructures.
- Una arrel psicociològica que enten -amb alguna referència a Makarenko- que la institució és una creació contínua d'ata a terme per aquells que l'ocupen i que proposa l'anàlisi del funcionament concret i quotidià de les relacions i del marc institucional en el que s'inscriuen.
- Una arrel política que convida a la consideració de la institució com a lloc "on s'expressa i s'exerceix la dinàmica social global" (43): conflictes, relació de forces ...

La vinculació del doctor Jean Oury (44) al moviment Freinet va ésser l'ocasió d'algunes reconsideracions inicials d'aquesta perspectiva des de l'escola i així fou com, a poc a poc, Aïda Vàsquez i Ferdinand Oury (45) emmotllaren -recollint algunes de les propostes de la psicoteràpia institucional- la seva pedagogia institucional.

Una primera característica de la proposta d'A. Vàsquez i Oury és la de prestar una atenció al marc material de la classe i al seu significat. Vegeu si no:

(43) Olivier Cotinaud. Groupe et Analyse institutionnelle. Ed. du Centurion. Paris. 1976.

(44)

(45) A. Vàsquez i F. Oury. Op. cit.

"Quan el 1957 els mestres acceptaren la proposta del Dr. Oury de designar com a pedagogia institucional el conjunt de tècniques educatives (diari, correspondència, consell, etc.) que transformen la classe primària, reconegueren l'analogia amb les tècniques de renovació i transformació dels hospitals psiquiàtrics, tècniques de psicoteràpia institucional. ¿No es comprometia el pervindre de la teoria pedagògica en emprar aquest terme "institucional" que ja assenyalava una orientació? Potser.

El 1965 definíem provisionalment la pedagogia institucional com un conjunt de tècniques, d'organitzacions, de mètodes de treball i d'institucions internes nascudes de la pràctica de classes actives, que col·loca a nens i adults en situacions noves i variades que requereixen de cadascú compromís personal, iniciativa, acció i perseverància.

Aquestes situacions, que sovint provoquen ansietat -treball real, limitació del temps i de mitjans-, desemboquen de manera natural en conflictes que si no es resolen impedeixen alhora l'activitat comú i el desenvolupament afectiu i intel·lectual dels participants.

D'aquí la necessitat d'utilitzar, a més a més dels estris materials i de les tècniques pedagògiques, instruments conceptuals i institucions socials internes susceptibles de resoldre aquests conflictes mitjançant la facilitació permanent d'intercanvis materials, afectius i verbals". (46)

El reconeixement, ben explícit en aquestes afirmacions, del deute envers els postulats de la psicoteràpia institucional i l'èmfasi posat en el recurs a les "institucions internes" ens ha de fer parar esment en un dels elements fonamentals d'aquest discurs. El refús de la relació "dual" -estricteament interpersonal- i la seva obertura a una triangulació. Això pot ésser ex-

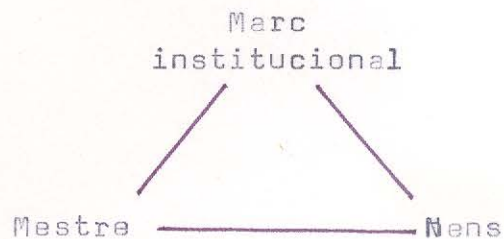
(46) Prefaci d'Aïda Vàsquez -venessolana- a l'edició castellana del seu llibre -ja citat-. 1968.

pressat gràficament:

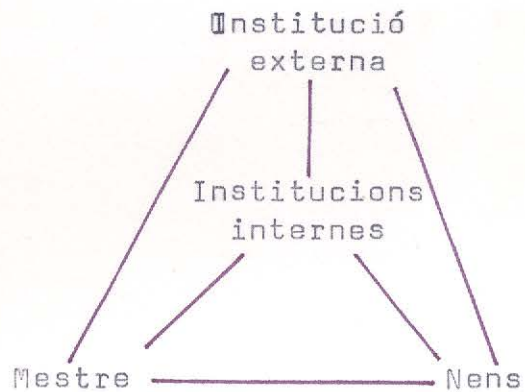
(1)

Mestre ————— Nens

(2)



(3)



Llegim separatament els tres nivells del gràfic precedent:

- En primer lloc (1), hi ha representada la relació "dual", rebutjada com a insuficientment "social" en la mesura que té propensió a tancar-se en sí mateixa, sobretot, si no es depassa a sí mateixa per a organitzar quelcom d'objectiu al seu ^{entorn.} ~~entorn.~~

- En segon lloc (2), hi ha representat un primer nivell de triangulació de la relació: mestre i nens no es tenen exclusivament -i recíprocament- com a referent en la seva relació, sinò que comparteixen un tercer element de referència -objectiu- que construeixen organitzant-lo a través de la seva relació interpersonal i de la seva relació amb ell mateix.

Allò que és instituït és concebut com una referència "exterior" a la relació, referència que pot ésser interioritzada en una certa mesura, sobretot si és "construït" per ambdues parts.
- En tercer lloc (3), hi ha representat un segon nivell de triangulació de la relació en el que s'hi diferencia l'instituït des de fora de l'instituït pel propi grup i el mestre -sobre aquesta diferenciació hi tornarem més endavant perquè és un dels elements bàsics de la construcció de l'altra corrent de pedagogia institucional-

El que ara interessa posar de manifest és que el fet d'obrir la relació a la construcció d'unes realitats exteriors -i per tant més "objectives"-amplifica les possibilitats de definició i de posta en pràctica de les dimensions personals i les socialitza amb més profunditat. La construcció d'una dimensió institucional de les relacions en el grup és un dels trets essencials de la proposta de Vàsquez i Oury, i n'explicitarem els termes ben aviat.

Obviament, en un plantejament com aquest, el grup hi té un lloc clau, el grup és "la primera instància instituïda"

per aquesta praxi, tal com ho expressa molt bé Jesús Palacios recollint un grapat de petites frases significatives:

"Així les coses, és previsible que la primera instància que el grup d'alumnes institueixi sigui el grup com a tal. Si la classe tradicional, amb la paraula del mestre com a rei, era "l'antigrup", la classe institucional, amb la possibilitat de la paraula totalment oberta als alumnes, es convertirà ràpidament en un grup. La classe tradicional negava als seus components la possibilitat de les relacions, condemnant-los a la iuxtaposició i a la multiplicitat (a la serialitat, que diria Sartre). Com ho subratllen tots els autors que es situen en una perspectiva institucional, allò que és capdal, des d'aquesta perspectiva, és "l'elaboració de les relacions" (Tosquelles), "el nuament de la relació" (Ardoino), les "comunicacions horitzontals" (Oury, Vàsquez), les "experiències afectives del grup" (Lobrot), etc. G. Michaud ho ha expressat així: "La classe institucional és un grup de vida obert, una organització dels mitjans d'expressió individuals a l'interior d'un marc col·lectiu, que dona la paraula als nens que es troben al seu dedins. S'estructura com un lloc de comunicació i d'intercanvis en el qual allò que s'esdevindrà -l'aprenentatge, l'educació- no pot formular-se en termes de transmissió del saber". Assenyalem que no es tracta de crear un grup o una forma de funcionament del grup que satisfaci a tothom, sinó un marc suficientment àmpli i flexible per a que tots els integrants del grup hi tinguin un lloc". (47).

(48)

Françoise Dolto, en el pròleg al primer llibre d'A. Vàsquez i F. Oury, formula molt rotundament quin és el lloc i la funció del grup en aquesta concepció pedagògica:

"...¿qué s'esdevé llavors amb el càrrec del professor, del mestre?, ¿còm concebre'l?. Perquè

(47) Jesús Palacios. La cuestión escolar. Laia. Barcelona, 1979.

(48) F. Dolto. Prefaci a Vàsquez i Oury, op. cit.

en aquest estil d'escola ja no continua essent ell el mestre, sinò que ho serà el grup, ¿no és així?. Si, efectivament, és el grup el que inicia la vida social, però no sense l'eix del mestre enclòs en el grup, ja que és ell qui l'ordena i el coordina ..."

Aquestes afirmacions de Françoise Dolto posen de relleu la metamorfosi que, en les formulacions institucionals, s'opera en els papers del mestre i del grup: "l'actor" en pedagogia esdevé el grup, mentre que el mestre instaura la seva actuació en el nivell del fer possible l'emergència de l'actor col·lectiu. Això s'acompleix mitjançant un ús intencionalment "institucional" de les tècniques de treball i d'organització de la classe, un ús que és basat en el fet de reconèixer-les no únicament com a tècniques, sinò sobretot com a institucions internes del grup i en fer-ne mediadors de la relació, primitivament dual, que obren i objectiven.

En efecte, les tècniques depassen, de fet, el nivell tècnic per a esdevenir suports d'una nova forma d'organització de la vida col·lectiva -que estructurin- i per a crear una multiplicitat de llocs -i una xarxa que els relaciona- d'interacció. Jesús Palacios diu encertadament que la formulació institucional de les tècniques Freinet crea al sí del grup una "topologia" -en el sentit d'una multiplicitat de llocs d'accés al significat- i una "ecologia" -en el sentit d'una xarxa d'organització de les interaccions-.

Aïda Vàsquez i F. Oury representen un pas endavant en relació a les formulacions de Freinet: tot i partir de les propostes d'aquest, hi afegeixen una inflexió interpretativa que en desvetlla un caràcter anteriorment inadvertit: les seves possibilitats estructurants -com a marc de referència- de les rela-

cions; possibilitats que, dutes a la pràctica, imprimeixen a la praxi pedagògica un tò dialèctic del que, potser, abans mancava i que és dut al límit pel treball de Michel Lobrot, Georges Lapassade i René Lourau, per bé que en una direcció no coincident i més enllà d'uns límits -quantitatius- del possible actualment a l'escola primària.

No és necessari estendre's en la consideració detallada de les tècniques i de les formes d'organització del grup que proposen Vàsquez i Oury ja que, en essència són les mateixes que creà Freinet. La diferència, ja ho hem dit, rau en la interpretació i en l'ús que se'n fa. De totes passades, val la pena d'esbossar el contingut que, per a aquests autors, té el Consell -l'Assemblea en la nostra terminologia usual entre nosaltres-:

- En primer lloc, el Consell és un lloc de trobada interpersonal, "constitueix un moment privilegiat del llenguatge ... els participants abandonen els seus papers respectius, el seu status habitual i, amb això, un cert nombre de defenses, per a parlar junts a propòsit de quelcom d'actual, de quelcom de viscut ..." (49)
- En segon lloc, el consell és un terreny d'articulació de la paraula -del pensament contrastat i expressat- amb la realitat -i les transformacions que sofreix sota l'efecte de la "nostra" acció-. En aquest sentit, el consell és el lloc de l'anàlisi del quotidià: "potser sigui això el primordial: el fet de fer-se càrrec de la seva pròpia administració, de prendre a les seves mans el seu present i el seu esdevenidor" (50).

(49). A Vàsquez i F. Oury. Op. cit. p.71-72.

(50) Id. pàg. 72.

Anàlisi és un mot amb moltes implicacions, totes elles fonamentals: interpretació crítica de la realitat viscuda cada dia, reflexió comuna i recerca de solucions per a les situacions conflictives ... I també presa de decisions que afecten cadascú en l' instant present i en el futur.

Vàquez i Oury qualifiquen el consell "d'ull" del grup, de "cervell" del grup, de "cor" del grup, "moment del llenguatge, creador de nous dinamismes" per a emfasitzar el paper central que hi atorguen en el seu plantejament. I, encara, quan parlen de l'evolució del consell tenen cura de no presentar-lo com una dada prèvia -el que fora un nou dogma- sinò com un procés de construcció que només pot ésser realitzat en i pel grup.

Fora difícil de dir si la Pedagogia Institucional desenvolupada per Michel Lobrot (51), Georges Lapassade (52) i René Lourau (53) ha estat a l'origen de l'Anàlisi Institucional o bé el procés ha sigut l'invers. Ens sembla que fora més just de dir que es tracta de dos processos de reflexió -necessaris l'un a l'altres- que s'han desenvolupat paral·lelament en molts moments i que s'han generat mútuament. No és en va que aquests autors -als que caldria afegir Guattari (54) i amb posterioritat Remy Hess⁽⁵⁵⁾- siguin considerats com a representatius tant de l'Anàlisi com de la Pedagogia Institucional.

Pel que ens ocupa, ens centrarem amb preferència en el treball de Michel Lobrot, ja que, de tots ells, és qui s'ha plantejat problemes més propers a l'escola -i, en certs moments, des de l'escola- si bé, tal com ja ho hem dit, les seves perspectives i propostes es situen, des del nostre punt de mira, més enllà del que és possible de dur a la pràctica en les circumstàncies actuals.

Abans, però, és important de fer una presentació d'algunes de les nocions més representatives de l'anàlisi institucional, començant per la noció mateixa d'institució.

Etimològicament, el concepte d'institució

- (51) Michel Lobrot. La pédagogie institutionnelle. Gauthier-Villars. Paris.
- (52) Georges Lapassade. Groupes, organisations et institutions. Gauthier-Villars. Paris. . Així com la resta de volums que complerten les Recherches institutionnelles, al mateix editor.
- (53) René Lourau. El análisis institucional. Amorrortu Ed. Buenos Aires.
Analyse institutionnelle et Pédagogie. Ed. Epi. Paris.
- (54) Guattari. La transversalité. *Revue de Psychothérapie Institutionnelle*, n° 1. Paris. 1965
- (55) Remy Hess. La Pedagogia Institucional, hoy. Narcea. Madrid.

Etimològicament, el mot institució es remet a "in statuere": instaurar o emplaçar -voluntàriament- i donar-una forma -mantenir-ho- allò que, abandonat a sí mateix, correria el risc de desfer-se o de desaparèixer (56).

Les institucions de tot ordre que emmarquen -no solament organitzen- i atorguen un significat a un nombre molt gran de situacions de la vida quotidiana se'ns presenten com a necessàries i "benevolents" -en el sentit de que existeixen i actuen pel nostre bé- (57). Però l'anàlisi del seu contingut i funcions posa de manifest alguns dels seus caràcters no evidents en l'experiència que en fem cada dia. D'una banda, segons René Lourau, les institucions tenen un doble caràcter "instituit" i "instituent" -en el doble sentit que són quelcom d'instituit o pre-establert i que alhora institueixen allò que pot esdevenir-se i allò que no pot esdevenir-se al seu dedins-. D'altra banda, i contemplant-ho des de la perspectiva de la psicoanàlisi, constitueixen sistemes de defensa contra l'angoixa que s'origina en les relacions -en aquest sentit no són tant una cosa tangible com una instància imaginària, existent més en l'inconscient que en el real concret-.

Hi ha la possibilitat de contemplar -en relació a un grup- dues menes d'institucions: les institucions externes al grup i les que li són internes. Les institucions externes li venen donades de l'exterior -des d'alguna instància que gaudeix d'un grau superior de poder; en el cas de l'escola es tracta dels programes, de les normes, dels canals jeràrquics i de comunicació. Les institucions internes són les que el grup es do-

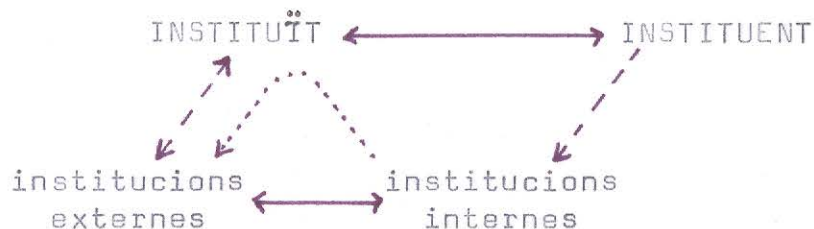
(56) O. Cotinaud. Op. cit.

(57) Id.

na a sí mateix -es crea- per a orientar ^{i mantenir} el seu procés en la direcció que vol i per a mantenir-la; en el cas de l'escola es tracta de les normes internes per les que ^{la classe} es regula i de les tècniques de treball i d'organització -institucionals- que utilitza.

D'altra banda, i considerant el grup com un camp d'exercici d'oposicions dialèctiques, pot establir-se la contradicció entre l'instituït i l'instituent. L'instituït és constituït per les dades prèvies i imposades al funcionament del grup -en cert sentit pot assimilar-se a les institucions externes, però el contingut d'un i altres no coincideix plenament-. L'instituent és el potencial del grup per a instituïr el seu pròpi funcionament amb vistes a satisfer les seves necessitats, resoldre els seus problemes i orientar la seva transformació -en cert sentit, pot dir-se que l'instituent és només una possibilitat i que la seva realització va concretant-se en la gènesi de les institucions internes del grup.

Una posta en relació d'aquestes quatre nocions, instituent/instituït, institucions externes/internes pot contribuir a precisar-ne el sentit. Intentarem de fer-ho gràficament:



←→ oposició

-.-> gènesi o constitució de

-.-.-> risc de degradació -fossilització o reificació- de les institucions internes si es burocratitzen.

Aquest gràfic posa de manifest:

- L'oposició dialèctica de l'Instituït i l'Instituent.
- L'oposició entre les institucions externes i les institucions internes -que és una traducció, a un altre pla- de l'oposició precedent-
- El fet que és l'Instituït qui dicta el contingut de les institucions externes
- El fet paral·lel que l'Instituent pot generar les institucions internes del grup
- La possibilitat que un funcionament burocràtic reifi-qui les institucions internes -les institueixi fora del context dialèctic en que poden ésser internes- i les "externitzi" en relació al grup, en faci fonts de poder extern al grup

Es ben evident que aquesta anàlisi és centrada en la problemàtica del poder en els grups, sobreentenenent-se que un grup té existència a l'interior d'una institució o, altrament dit, que la realitat humana-grupal és només una cara de la moneda, l'altra cara és la institucional i que ambdues es necessiten recíprocament per a, articulant-se, construir-se i esdevenir. La institució -l'instituït- s'oposa al grup -potencial instituent- que neix "gràcies a i contra" ella.

La proposta de G. Lapassade és contundent: es tracta de posar en funcionament "contrainstitucions" -el procés autogestionari, per exemple- que, contestant radicalment la institució serveixin a la finalitat d'ésser un "analitzador" que en posi de manifest les inconseqüències, els buits i els absurds.

A l'interior de les coordenades precedents -que no sempre han precedit el seu treball, ja que algunes en són simultànies i altres posteriors- Michel Lobrot elaborà la seva proposta de Pedagogia Institucional en la que intentava de sintetit-

elements de l'anàlisi institucional amb la seva experiència en grups de diagnòstic (56) d'orientació no-directiva.

De l'anàlisi institucional, Lobrot en pren l'anàlisi de la relació pedagògica en termes de relació de poder -com a relació que es produeix en un marc institucional burocratitzat-, la recerca de l'inconscient del grup en les formes institucionals que viu i, com a conseqüència lògica, l'obertura de marges o d'espais de llibertat que, alliberant l'instituent, facin possible que el grup emprengui el camí de l'autogestió fins allà on sigui possible donades les condicions externes.

De Carl Rogers i dels grups de diagnòstic en pren una no-directivitat -com a premisa prèvia i com a traducció del seu partit prè per l'instituent-.

La pràctica derivada de les propostes de Lobrot no apareix clara ni concreta i, ens sembla, ell mateix és conscient dels límits del seu plantejament quan exposa que hi ha dificultats notables per a establir unes relacions constructives -això no ha d'ésser interpretat com una deficiència imputable a les seves premisses perquè és un fenomen present en quasi totes les situacions en que hi ha la possibilitat de relació- i per a que s'arribi a treballar.

La divergència més clara entre Lobrot i Vàsquez-Oury es situa al nivell de la interpretació i l'ús que fan un i altres de la no-directivitat; mentre que per a Lobrot és una condició "sine qua non" des del primer moment, per a A.Vàsquez i F.Oury es tracta de fornir als nens una situació de pertinença amb una certa estructuració sense que això impliqui, però, que hagi de renunciar-se a una reconsideració del significat de la relació pedagògica i a una reconstrucció d'aquesta en termes tan poc directius com la situació ho permeti.

(56) Grup de diagnòstic és el terme proposat per Claude Faucheux per a una variant del T-Group que experimentà a partir de l'any

ANEX I. ESTUDIS CLÀSSICS EN DINÀMICA DE GRUPS I EL PSICOLOGIA SOCIAL QUE TENEN RELACIÓ AMB L'ESCOLA.

1921 Vid. llibre "Trière (altre llista de treballs)

1928 William McDougall publica "The group Mind" llibre que impressionà John Dewey i l'impulsà a demanar la creació d'una càtedra dedicada a l'estudi de psicologia social, ultra influir el seu pensament, tal com pot comprovar-se a "Democracy and Education(), publicat en llengua castellana amb el títol de "Democracia y educación"(Ed. Losada, Buenos Aires,).

1930 J.F. Dashiell publica "An experimental analysis of some group effects" (Anàlisi experimental d'alguns efectes del grup); Journal of Abnormal Psychology, nº 25.

Aquesta obra troba continuació en una de posterior "Experimental studies of the influence of social situation on the behaviour of individual human adults"

(Estudis experimentals sobre la influència de la situació social en el comportament dels individus humans adults) a l'obra colectiva "Handbook of Social Psychology" dirigida per C. Murchison; ClarksUniversity Press, Worcester, 1935.

La preocupació de Dashiell la constitueixen els efectes d'estimulació i d'inhibició que els grups exerceixen sobre els individus que en són membres i, paral·lelament els processos d'imitació i de suggestió col·lectiva que es produeixen en els grups. La seva obra pren un tombant cap a la utilització que pot fer-se d'aquestes dades per a la obtenció d'un millor rendiment en el treball.

1932 Vid. Joan i get (altre llista).

1933 Vid. Makarenko.

1933 Elton Mayo fa públics els resultats obtinguts en la seva enquesta menada a la Western Electric entre 1927 i 1932. "The human problems of an industrial civilization" (Els problemes humans d'una civilització industrial), McMillan, New York.

En aquest treball analitza les relacions informals que s'estableixen en els tallers de treball i la influència que exerceixen en el rendiment. Al llarg de l'estudi d'Elton Mayo apareixen ja perfils definitius del que constituirà l'anàlisi posterior dels petits grups.

1934 Vid. Fingst.

1934 Slavson inicia assaigs de psicoteràpia utilitzant grups en situació de joc.

1934 J.L. Moreno publica "Who shall survive?" (¿Quí sobreviurà?), Nervous and Mental Disease Publishing Co., Washington, editat en castellà amb el títol de "Fundamentos de la Sociometría", Paidós, Buenos Aires, 1972.

Amb la Sociometria, Moreno fa la primera de les seves grans aportacions a l'estudi dels grups. En base a les seves hipòtesis, serà possible de desenvolupar un nombre àmpli de tècniques de mesura de les relacions a molts nivells. Amb anterioritat a aquesta publicació, ell ja treballava aquesta qüestió des de l'any 1923.

1935 vid. Fingst.

1936 Louis Wender publica un article de caire psicoterapèutic amb el títol de "Dynamics of Group Psychitherapy and its applications" (La dinàmica de la psicoteràpia de grup i les seves aplicacions).

1936 Es publica l'estudi clàssic de M. Sherif "The psychology of Social Norms" (La psicologia de les normes socials), Harper and Brothers, New York, que ja havia estat precedit, un any abans per l'article "A study of some social factors in perception" (Un estudi d'alguns factors socials en la percepció).

Sherif descriu l'experiment en el que algunes persones distorsionen les seves pròpies percepcions per a adaptar-se a les normes standard d'un grup de referència.

1936 Kurt Lewin assaja una generalització de les seves concepcions gestaltistes -l'anàlisi del comportament dels individus en relació a la totalitat de la situació que els envolta i, com a una possible conseqüència, el grup com a entorn- al llibre "Principles of topological psychology" (Principis de psicologia topològica), McGraw-Hill Book Co., New York.

Alguns treballs posteriors, i clàssics de Lewin són "Patterns of aggressive behaviour in experimentally created social climates" (Estructures de comportament agressiu en climes socials creats experimentalment) que fou dut a terme conjuntament amb Lippit i White l'any 1939 i "An experimental approach to the study of autocracy and democracy" (Aproximació experimental a l'estudi de l'autocràcia i de la democràcia), que data del mateix any i fou dut a terme amb Lippitt.

Lewin fundà el 1945 el Research Center for Group Dynamics (Centre de recerca de Dinàmica de Grups) on, un any més tard, nasqué la tècnica del T-Group.

Ronald Lippit i Ralph White continuaren els treballs de Lewin essent els que ens concerneixen més de prop

"An experimental study of leadership and group life"
(Un estudi experimental del lideratge i de la vida del grup) que data del 1947 i "Leader behaviour and member reaction in three social climates" (El comportament del líder i la reacció dels membres en tres climes socials). Es tracta de reelaboracions del conegudíssim experiment sobre les formes "autocràtica", "democràtica" i "laissez-faire" d'aconduir un grup.

1937 Vid. Freinet.

1943 W.F. Whyte publica el seu estudi sobre el "gang" del carrer Nortòn a "Street Corner Society" (Societat de cantonada), University Of Chicago Press.

1946 Vid. Freinet.

1946? J.L. Moreno sistematitza molts anys de treball a propòsit del sociodrama a "Group Psychotherapy and Sociodrama" (Psicoteràpia de grup i Sociodrama), Beacon Press, New York.
1932.

1948 Vid. Freinet.

1948 L. Coch i French publiquen l'estudi "Overcoming resistance to change" (Vencent la resistència al canvi), a "Human Relations", vol I.

Es tracta d'un estudi experimental en el que s'analitza com el grau d'informació -i la conseqüent capacitat de predicció- que disposen els membres d'un grup influeix en el seu grau de predisposició a acceptar modificacions de la situació.

1948 K. Benne i W Sheats sistematitzen el seu exhaustiu anàlisi dels rols a "Functional roles of group members" (Rols funcionals dels membres d'un grup), Journal of Social Issues, vol. IV.

1948 Vid. Elice Frainet.

1949 Vid. Cousinet.

1949 Morton Deutsch publica "The effects of co-operation and competition upon group processes" (Els efectes de la cooperació i de la competició en els processos de grup), *Human Relations*, vol II.

Es tracta d'una sèrie d'experiments, menats a l'escola, en els que es preten demostrar que l'absència de clima competitiu rebaixa els nivells d'angoixa i permet d'obtenir uns resultats mitjans superiors.

Un estudi semblant, en el context d'una colònia de vacances, va ésser menat per M. Sherif -ja citat- amb resultats similars.

1950 Vid. Cousinet.

1950 Robert F. Bales publica "Interaction process analysis" (L'anàlisi del procés d'interacció), Addison-Wesley Publishing Co. Inc., Reading, Massachussets.

Mitjencant l'establiment d'unes categories que permeten de codificar les intervencions verbals dels membres d'un grup i d'una estructura d'interpretació dels resultats, Bales forneix una altra tècnica "sociomètrica" -si se'n pot dir així- que permet d'analitzar els processos dels grups de discussió, els conflictes generals que travesen -i la seva evolució- i que permet d'obtenir referències individuals sobre els membres del grup.

1951 Leavitt publica "Some effects of certain communication patterns on group performance" (Alguns efectes de certes estructures de comunicació en el rendiment del grup), *Journal of Abnormal Psychology*, vol XLVI.

Un any més tard, A. Bavelas presenta un treball similar, "Communication patterns in problem solving groups"

(Estructures de comunicació en grups en situació de resoldre problemes), Cybernetics (anals de la conferència vuitena), Josiah Mason Jr. Foundation, New York, recopilat per H. von Foerster.

Ambdós treballs es centren en les xarxes d'intercomunicació que s'estableixen en el sí dels grups de discussió. L'anàlisi matemàtica de les xarxes permet d'establir indicadors d'eficàcia.

- 1951 S. Asch a "Effects of group pressure upon modification and distortion of judgements" (Efectes de la pressió de grup en la modificació i distorsió de judicis) aparegut a "Groups, leadership and men", recopilació feta per H. Guetzkow, Carnegie Press, ^{Pittsburg} inicia una sèrie de publicacions sobre la vella qüestió de la pressió dels grups sobre els individus.

Els treballs d'Asch són representats per Milgram i han trobat una relativització important en l'anàlisi de Serge Moscovici.

1956 Vid. Makarenko.

1957 Vid. Jean Dury.

1958 Vid. C. Micheud i J. Dury.

1959 Vid. Gallon.

- 1960 J.P. Sartre publica la "Critique de la raison dialectique" (Crítica de la raó dialèctica) Gallimard, París. En aquest llibre hi ha una anàlisi no gens tècnica però extraordinàriament penetrant dels grups i una base per a la revisió de la teoria del grup.

- 1960 B.M. Bass, tècnic d'organització, edita "Leadership, psychology and organizational behaviour" (Lideratge, psicologia i comportament organitzacional), Harper and Brothers, New York.

i C. Argyris

Bass, amb McGregor i sobretot R. Likert representen el corrent d'analistes dels comportaments en les organitzacions complexes.

1961 W.R. Bion fa una aportació innovadora, des d'una perspectiva terapèutica i analítica amb "Experiences in groups and other papers" (Experiències en grups i altres papers), Tavistock, Londres.

L'any següent publica "Learning from experience" (Aprenent de l'experiència), Heinemann, Londres.

Les aportacions de Bion, ultra descobrir alguns dinàmiques profunds dels grups, serveixen per a posar en qüestió alguns dels models d'evolució sorgits de l'anàlisi dels T-Group.

1964 Vid. Fréinet.

1964 Chris Argyris fa un estudi molt complet sobre les condicions organitzatives de les empreses a "Integrating the individual and the organization" (Integrant l'individual i l'organització), John Wiley and Sons Inc. New York.

El llibre ha estat editat per Herder, Barcelona, amb el títol de "El individuo dentro de la organización".

1964 Claude Flament reprèn els treballs de Leavitt i Bavelas amb "Reseaux de communication et structures de groupe" (Xarxes de comunicació i estructures de grup), Laboratoire de Sciences Sociales, Aix-en-Provence.

1964 Vid. Beny i Johnson.

1965 Vid. Ardoino.

→ 1966 Vid. Labrot.

1966 Vid. Tarruellis.

1967 Georges Lapassade inicia amb "Groupes, organisations et institutions" (Grups, organitzacions i institucions), Gauthier-Villars, París, les seves "Recherches institutionnelles" que comporten la publicació successiva de "L'autogestion pédagogique" (L'autogestió pedagògica), 1971, "L'analyseur et l'analyste" (L'analitzador i l'analista), 1971 i "Socyanalyse et potentiel humain" (Socioanàlisi i potencial humà), 1975, tots al mateix editor.

Lapassade, amb Lourau i Lobrot representen una forma de síntesi de l'orientació no-directiva de Rogers (sobretot Lobrot), elements de l'anàlisi institucional i una forta càrrega de pensament anarquista.

1967 Vid. Vàsquez i Oury.

1968 Max Pagès amb "La vie affective des groupes" (La vida afectiva dels grups), Dunod, París -i traduïda al castellà per l'Ed. Fontanella- aporta un pensament original amb arrels analítiques i rogerianes.

1969 Vid. Peretti.

1970 Vid. Bany i Johnson.

1970 Carl Rogers sistematitza les seves experiències en grup a "Encounter Groups" (Grups d'encontre) -editat en castellà a Buenos Aires per Amorrortu Ed.-

1971 Vid. Vàsquez i Oury.

1972 Gérard Mendel emprèn la publicació dels quaderns de "Sociopsychanalyse" (Sociopsicoanàlisi), Ed. Payot, París -tres dels quals han estat traduïts al castellà per Amorrortu Ed., Buenos Aires, 1974-.

1977 Vid. Ardoino.

ANEX II. ESTUDIS SOBRE LES INTERACCIONS A CLASSE QUE TENEN
RELACIÓ AMB TEMÀTIQUES DE DINÀMICA DE GRUPS

1939 Harold H. Anderson. "The measurement of domination and of socially integrative behaviour in teacher's contact with children" (La mesura dels comportaments de dominació i d'integració social en el contacte del mestre amb els nens), Child Development, nº 10.

1946 Harold H. Anderson. "Socially integrative behaviour" (Comportaments d'integració social), Journal of Abnormal and Social Psychology, 46.

La temàtica tractada per Anderson és la de la comparació entre els comportaments dominants del mestre i els comportaments tendents a obtenir la cooperació dels alumnes, la seva participació en l'establiment i el desenvolupament de projectes col·lectius. Conclou que allò que el mestre fa -i manté com a actitud- és el desencadenant de respostes correlatives per part dels nens. Apareixen nocions connexes a les de "clima" desenvolupades per Lewin.

1949 John Withall. "The development of a technique for the measurement of social-emotional climate in classroom" (El desenvolupament d'una tècnica per a la mesura del clima socio-emocional a classe), Journal of Experimental Education, 17.

Withall, que vol contribuir a concretar els treballs de Lippit i White sobre els "climes" grupals i les formes de lideratge, elabora la noció de "clima socio-emocional" que comprèn el sentit de pertinença al grup, la construcció de significacions fins a cert punt comuns

a propòsit dels objectius, de les activitats i dels problemes que es plantegen al grup, la quantitat i la qualitat de les interaccions al sí del grup i, com a conseqüència de tot plegat, l'impacte que produeix sobre cada individu.

Whithall, amb el propòsit de definir quina és la contribució del mestre a l'establiment d'un clima determinat, construí una escala d'observació dels seus missatges verbals per a analitzar quins són els que promouen el clima que ell considerava més adequat així com la proporcionalitat entre les intervencions del mestre i dels nens.

- 1956 Morris Cogan. "Theory and design of a study of teacher-pupil interaction" (Teoria i disseny d'un estudi de la interacció mestre-alumne), Harvard Educational Review. L'esquema de Cogan és molt simple -dicotòmic-, però de vegades la simplicitat és útil. Es limita a establir dicotomies entre comportaments que afavoreixen la participació dels alumnes en els projectes de treball i d'estudi o que els marginen.
- 1960 Ned Flanders. "Teacher influence, pupil attitudes and achievement" (La influència del mestre, les actituds dels alumnes i consecució -o realització-), University of Minnesota, Minneapolis.
- 1966 Ned Flanders. "Interaction analysis in the classroom" (Anàlisi de les interaccions a la classe), Ann Arbor, University of Michigan.
- Al llarg d'aquests i altres treballs, Flanders desenvolupa la hipòtesi que l'aprenentatge és entrebancat pel grau de dependència dels alumnes respecte del seu mestre i intenta de construir una pauta -força difícil d'utilitzar- en la que sigui possible de determinar, basant-se en l'observació i el registre de les interac-

cions verbals, aquest grau de dependència.

- 1960 Marie Hughes. "Developpement of the means for the assessment of the quality of teaching in the elementary schools" (Desenvolupament de pautes d'avaluació de la qualitat de l'ensenyament a les escoles elementals), U.S. Dept. of Health, Education and Welfare.

El treball de Marie Hughes trenca la línia iniciada pels precedents ja que tendeix a establir un "perfil del mestre ideal" identificant-lo per la forma com aconsegueix algunes de les funcions que "professionalment" li pertocquen. Si el citem aquí és per l'interès que té com a punt de partida dels treballs de Landsheere. Hugues diferencia, inventariant-les, funcions de control, imposició, facilitació, desenvolupament del contingut, resposta personalitzada, afectivitat positiva i afectivitat negativa.

- 1969 Gilbert de Lansheere i E. Bayer. "Comment les maitres enseignent, analyse des interactions verbales en classe", Ministère de l'Éducation Nationale et de la Culture, Bruxelles. Traduït al castellà i editat per Santillana amb el títol de "Cómo enseñan los profesores, análisis de las interacciones verbales en clase".

Tot i partir de Marie Hughes, de Landsheere i Bayer no es limiten a observar quines són les funcions que aconsegueix un mestre, sinó també com les aconsegueix i això significa una millora important del model precedent.

D'altra banda, algunes de les funcions que assignen al mestre tenen un caràcter de "gestió del grup-classe", per exemple, les funcions d'organització, de desenvolupament, de concretització ... que, per la forma com són presentades obertament, ofereixen una possibilitat d'interpretació des del punt de mira del procés del grup.

Roy Nash. "Classrooms observed" (Classes observades),

Publicat en castellà per l'Ed. Narcea, Madrid, amb el
títol "¿Qué ocurre en las aulas?".

1977 Marcel Postic. "Observation et formation des enseignants" (Observació i formació dels ensenyants), Presses Universitaires de France, París. Edició castellana amb el títol de "Observación y formación de los profesores", Ed. Morata, Madrid.

Postic comença el seu treball amb una amplíssima retrospectiva sobre els que l'han precedit i es centra en el propòsit de fornir als estudiants de mestre i mestres joves una pauta d'autoanàlisi basat en l'establiment de tres grans categories -enquadrament, informació, desvetllament-. Per la forma com presenta el seu model de base, pot dir-se que, de tots els autors citats en aquesta llista de treballs d'anàlisi experimental de les interaccions a classe és el que té més present la realitat del grup.

ANEX **III**. TREBALLS I ESTUDIS FETS DES DE L'ESCOLA -O AMB LA PERSPECTIVA DE L'ESCOLA- QUE FAN ESMENT A PROBLEMÀTIQUES GRUPALS.

1921 Adolphe Ferrière. "L'autonomie des écoliers" (L'autonomia dels escolars) a les Editions Delachaux et Niestlé, Neufchatel.

Es un petit tractat on un dels pares de l'Escola Nova planteja la conveniència de l'autogovern. Si bé no fa una referència directa i concreta als grups, no hi ha dubte que és una qüestió que hi toca de prop.

1932 Jean Piaget. "Le jugement moral chez l'enfant" (El judici moral en el nen) a les Presses Universitaires de France. París. Traduït al castellà i editat recentment per Fontanella amb el títol de "El criterio moral en el niño".

Treball molt extens i complert on, a la primera part, Piaget analitza la gènesi de les normes socials en els grups de joc. Si bé, com el llibre anterior, no es planteja una problemàtica estrictament grupal, el llibre fa aportacions molt més substancials que altres que tenen títols referits a la dinàmica de grups.

1933 Anton S. Makarenko. Primera edició del "Poema Pedagògic".

Crònica de la vida quotidiana d'una colònia per a joves i adolescents desarrelats, el llibre de Makarenko té un interès extraordinari pel que fa als problemes de l'organització de la col·lectivitat i a la gestió de la mateixa.

1934 Jean Piaget. "Remarques psychologiques sur le self-gouvernement" (Notes psicològiques sobre l'autogovern), Bureau International d'Education, Genève. Aparegut en castellà en una recopilació que amb el títol de "La

autonomía en la escuela" va fer l'Ed. Losada de Buenos Aires, cinquena edició de l'any 1962.

L'article és molt curt i sintetitza alguns dels arguments fonamentals de la seva obra precedent.

- 1935 Jean Piaget. "Remarques psychologiques sur le travail par équipes" (Notes psicològiques sobre el treball en equips), Bureau International d'Éducation, Genève. Aparegut també en una recopilació de l'editorial Losada amb el títol de "El método del trabajo por equipos". Reflexió precisa basada en l'elaboració de la reciprocitat i en elements del "Jugement moral ..."
- 1937 Celestin Freinet. "La technique Freinet". L'École Moderne Française. Cannes. Primera configuració sistemàtica del pensament i dels recursos materials de Freinet.
- 1946 C. Freinet. "La coopération scolaire". Id. Cannes. Freinet avença en l'aportació d'elements d'organització de la vida col·lectiva.
- 1948 C. Freinet. "Plans de travail". Id. Cannes. Un altre pas. A poc a poc, i sense fer referència a teories psicològiques precises ni a la dinàmica de grups, Freinet va desgranant els elements materials que donen suport a l'existència del grup.
- 1948 Elise Freinet. "Naissance d'une pédagogie populaire". Id. Cannes. Retrospectiva ordenada del treball menat per Freinet fins aquest moment. Alguns elements comencen a ordenar-se: el grup, sense ésser citat explícitament, existeix.
- 1943 Roger Cousinet. "Une nouvelle méthode de travail libre par groupes", Editions du Cerf, Paris. Petit manual on Cousinet ordena una experiència que

arrenca de l'any 1920. Li preocupa el funcionament autònom de petits grups a dins la classe. Es tracta d'un treball molt en la línia del corrent d'Escola Nova (Ferrière i Piaget) si bé hi troba solucions específiques.

1950 Roger Cousinet. "La vie sociale des enfants"

Traduït al castellà per Ed. L'Novaa -Buenos Aires- amb el títol de "La vida social de los niños".

Es tracta d'un treball poc sistemàtic on les observacions es superposen sense una lògica interpretativa clara. L'autor intenta treure'n conseqüències per a donar suport al mètode que propugna.

En tot cas és un treball pioner.

1956 Anton S. Makarenko. apareix traduïda al francès la seva obra "L'éducation dans les col.lectivités d'enfants" que és un intent de reflexió sistemàtica sobre la seva praxi i les idees que la suporten: la disciplina com a valor col.lectiu, l'orgull de pertànyer a una col.lectivitat que sap on va, etc.

1958 Ginette Michaud. "La notion d'institution dans ses rapports avec la théorie moderne des groupes" (La noció d'institució i la seva relació amb la teoria moderna dels grups). Fac. Lettres. Paris.

Primer document que ens consti on s'inicia la reflexió "institucional".

1958 Jean Gury funda el G.T.E. -grup de Tècniques Educatives- partint de la seva participació des de més de deu anys en el moviment Freinet. Es un dels iniciadors de la pedagogia institucional.

1960 Henry Wallon. "Les milieux, les groupes et la psycho-

genèse de l'enfant" (Els medis, els grups i la psicogènesi de l'infant). Aparegut a la revista "Enfance". Recopilat per aquesta mateixa revista i reeditat l'any 1971 en un dossier monogràfic que se li dedica. No es planteja la dinàmica de grups de forma convencional però és l'únic document disponible de Wallon que fa una referència sistemàtica al grup.

- 1964 C. Freinet. "Les techniques Freinet de l'École Moderne", Librairie A. Colin, Paris.
Revisió ordenada del "medi" material que Freinet forneix al grup-classe.
- 1964 Mary Bany i Lois Johnson. "Classroom group behaviour" McMillan Co. New York. Traduït al castellà amb el títol de "Dinámica de grupos y educación" i editat per Aguilar, Madrid.
Producte americà, basat en molts dels estudis clàssics sobre normes de grup, pressió de conformitat, cohesió, etc. que pretenen posar a l'abast dels educadors per a que puguin "conduir" el grup. Evidentment, en el context d'una escola transmissiva.
- 1965 Jacques Ardoino. "Propos actuels sur l'éducation", Gauthier-Villars, Paris. Traduït al castellà com "El grupo de diagnóstico, instrumento de formación" i editat per Rialp, Madrid.
Ardoino parteix del grup de diagnòstic per a encetar una reflexió psicosociològica sobre l'educació. A poc a poc, el llibre sofreix modificacions a cada reedició fins a constar en l'actualitat de dos volums (vid. 1977). Ardoino prologa Michel Lobrot i Daniel Hameline en altres obres de la mateixa col·lecció.
- 1966 Michel Lobrot. "La pédagogie institutionnelle", Gauthier-Villars, Paris. Traduït al castellà i editat per Human-

tas, Buenos Aires.

En línea, relativament, amb Lourau i Lapassade -almenys inicialment- i amb una forta impregnació rogeriana, Lobrot intenta de casar l'anàlisi institucional i l'orientació no-directiva per a oferir un projecte autogestioniari de transformació de l'escola.

Té el valor de plantejar-se els meso-grups -grups de talla mitjana, com els escolars- i d'encestar una reflexió a propòsit del que s'hi esdevé en la mesura que hi entra un vent de llibertat.

Darrerament, Lobrot, s'ha interessat per experiments del tipus "grup d'encontre" o "grups de comunicació no-verbal".

- 1966 Francesc Tosquelles. "Structure et rééducation thérapeutique", Editions Universitaires, París. Traduït al castellà amb el títol de "Estructura y reeducación terapéutica" i editat per Ed. Fundamentos, Madrid.

Tosquelles aprofundeix en la línea institucional de Jean Oury incorporant-hi elements d'anàlisi estructuralista i definint uns primers conceptes clau de la teràpia institucional: situació, mediació, etc.

- 1967 Aïda Vàsquez i Ferdinand Oury. "Vers une pédagogie institutionnelle", Maspéro, París. Traduït al castellà com "Hacia una pedagogia del siglo XX" i editat per Siglo XXI, Mèxic.

Aquest llibre consolida la relectura de Freinet des de la perspectiva institucional iniciada per Ginette Michaud i Jean Oury. La classe i les petites institucions que la regulen són interpretades com a tals i no únicament com a tècniques actives o recursos organitzatius. Se'n desprèn una perspectiva extraordinàriament suggerent i

unes perspectives encara no exhaurides. Des del nostre punt de vista, l'aportació d'aquests autors és un dels reptes importants que cerquen una resposta.

- 1969 André de Peretti. "Les contradictions de la culture et de la pédagogie", Ed. de l'Épi, París. Traduït al castellà amb el títol de "Las contradicciones de la cultura y de la pedagogia" i publicat a Madrid per Studium. Rogerià convençut, Peretti abasta una reflexió molt àmplia que, en algun moment, es concreta en la problemàtica del grup contemplada des d'una perspectiva no-directiva.
- 1970 Mary Bany i Lois Johnson. "Classroom management" (la conducció de la classe), Mc. Millan Co. New York. Aquest llibre representa un tomb important respecte de l'anterior d'aquestes autores (vid. 1964) ja que incorpora una visió menys manipuladora i cerca en els recursos pròpis del grup la "seva" pròpia sortida als conflictes. De totes passades manté una perspectiva centrada en una concepció convencional de l'escola.
- 1971 Aïda Vasquez i Ferdinand Oury. "De la classe cooperative a la pédagogie institutionnelle", Maspéro, París.
- 1972 Vid. Mendel.
- 1977 Jacques Ardoino. "Propos actuels sur l'éducation-II. Education et Politique", Gauthier-Villars, París. Es tracta d'una reflexió àmplia -i menys compromesa que les de Lobrot o Lapassade, per exemple- sobre les dimensions polítiques de l'escola. Fa una anàlisi molt completa de les diferents perspectives de la dinàmica de grups per a encetar una reflexió prospectiva.

p 1-5.-

A part de la matissació inicial - no sé si massa (què en dirien de Rousseau, per exemple, quant a aquest problema?) - penso que ja podria anar bé introduir el output global (implícitament ja hi és.)
 Potser també s'podria veure com la dretotomia individualitat - globalitat, s'unifica en el terme personalitat (Moens...)
 (una referència a individu - grup a nivell polític-social?)

p 6-7.

- Les consideracions (dues constatacions i interpretacions) em semblen molt correctes.

No s'hauria d'afegir: el condicionament que representa la descoberta i la consolidació d'una àrea científica nova - psicoviològia - i la resistència al canvi dels aprenentissos per diversos raons (marg del

68 / línia del cole...)

(Vid TRAVERS. Introd. a la invest. educat. p 21/22/23)

- La influència a través de pedagogs s una cosa que es hauria de dir una investigació sobre els pedagogs (quan vam començar a llegir Ballachay - Cartwright i Zander, per exemple? Que deu haver passat a EVO?)

Podriem fer alguna referència a cosa nostra: corrects RS / Publicacions... On hauria d'anar?

p. 8. - Nota 1 en faren o no.

p. 9. - Font direct: No hi ha referència a Freud?
Nota la corrent psicoanalítica posterior
entronca les relacions humans i el coscient
inconscient amb l'origen de la personalitat
i la malaltia en la vida quotidiana.

p. 10. - Les repercussions del treball de
l'usuari en el camp organitzacional
(fixar dades (què és veritat - relacions
humanes...)) (Afegeix a u=3 i final de
pàg.)

p. 12. - "Decisiones elaborades i preses col·lectivament..."
hi ha - sense dir-ho - anels institucionals?

p. 14. - referència.

p. 15. - "Reunions apresores": clima de competitivitat, com
és el de l'estil de vida americà (Naziisme,
peu Amèrica Dewey ja en parla molt.)

p. 17. - "Des del punt de vista pràctic..." All que
p. 18
(ratne
u=6.)
all hi ha prou elements en la descripció
de la investigació per subratllar: propòs-
it i satisfacció dels membres i eficiència
(productivitat).

(Potser - i això ja és més qüestionable - afegeix
una consideració sobre el paper manipulatiu
que s'atribueix a la D de G.)

Jo penso que haurien de ser
→ quin deuen ser a nivell
d'altres polítics!

p.19.- Poter hauriam de veure si trobem una explicació de "moral" (això, satisfacció, entusiasme pels objectius...) lligada amb el problema de l'output.

"Ceparament, aquesta afirmació només és correcta..."
N'hem de treure més partit. Possibilitats per part del GC d'assumir el seu propi risc i d'assumir el risc d'apurementatge.

p.21.- Jo diria que una cosa és una demostració de la possibilitat i l'altra és que Fernet / Ma Kurenko... ho faim.

D'aquest experiment no es pot subratllar altre que defensem de que tal és necessària i demés? També l'exp. Anderson-Kell.

p.23.- La valoració de la participació.

No es podrien suggerir, avencas alques de les nostres aportacions (model interp i acció)?

p.26.- Altrement dit... (no simplifica massa?)
Ed. Limbor; no figura a la llista Mex?

p.28.- No s'hauria de fer una petita valoració de cara al tema?

p. 29. - Hauríem d'exemplificar "l'edificació d'estructures". (4)

p. 31-32. - No queden clars - a nivell d'actuació concreta - les actuacions demostretiva i no-directiva.

p. 33. - Cal no oblidar l'aprenentatge sobre el nivell d'intervenció, a l'aula hi ha també un nivell d'intervenció que s'adhereix a la individualitat...

p. 33.34. - No apareix referència a Baly en les consideracions i sí en els punts finals i a l'Anex I.

Punts finals: no s'han de veure l'output?

[Anex I Revisar situació Megeyor. (Baas)]

Revoltem el concepte "clima"?

PSICOLOGIA - Educació

depassar = ultrapassar

(Relacions mestre - alumnes.)

p. 35. Decididament hem de veure el "clima", però com a resultat, o menys lligat a la dimensió afectiva?

p. 35 i ss. - Tenir cura dels estudis anglesos! El model en català o en anglès.

p. 41. - Organització del desplaçament per l'aula. (Paralelisme amb Cournot?) també 7. [3.3. - en quin sentit?]

p. 46-47. - Penseu que aurà bé de fer "revolució d'aportacions - identificació de punts de vista" entre això i les nostres explicacions. Hauríem d'aprofundir més en el valor i l'existència i abast del "conflicte" (Dimensió 10 del model MB Mills "op. sana".)

p. 50. - L'observació sobre la "coherència" reforça la meua nota anterior.

p. 52. - No és si podria ser interessant d'introduir una reflexió sobre el doble canvi que ha regut l'escola: -simplificant-

- deturar els problemes nous a partir del reforçament de velles mètodes.
- donar sortida als nous problemes amb nous perspectives. (on hi ha un el procediment "pedag" i l'estrat de transformació i síntesi més àmplia - el Treinet...)

Penseu que ens parlava de la situació actual!

p.53,- Manipulació, si! L'efort per la producció... etc,
ha portat a la descoberta de les relacions humans
Penseu que s'haurà de donar un judici sobre
això. Potser no ~~siguent~~ éssent pro-americà, però
defugint la crítica no ponderada.

p.52,- Unitat en: la necessitat de la reflexió indi-
vidual "i de grup" sobre la pròpia acció (F-B)
com dimensió de la tasca educativa (art.)

p.56,- So s'haurà d'explicar una mica més l'apor-
tació de Douren? Pot anar precisant la nostra
posició.

p.57,- Poter s'haurà de dir que "a partir de
tot el element... i possible de submi-
nistrar, des de l'òptica de l'evolució, una
síntesi..." Poter afegir més suau.
Després no s'apareixer el mestre, del mCE

3. GARCÍA DEL G.-

p.59,- Explicar: perquè aquest i no altres
autors; cronologia d'aquí; context
històric que donia sentit a les propostes.
(sentit i limitació.)

p.65,- Ha rebut oportunitat: Avançar a la
pedagogia del siglo XX (Cousinet / Freinet.)
més que Cousinet te cura de l'output(!)

p.66/67,- Vec que s'haurà de destacar la unitat
GC (mestre + alumnes) i l'intent d'equi-
brar iniciativa del noi - poder del mestre.

p. 69.- El tempteig experimental i l'arel bergsoniana de Ternet.

p. 77.- endant l'atenció sobre "però^{NO} sense l'exp del mestre eulós en el grup..."

També intentarà de baixar a un exemple en aquesta pàgina.

p. 81.- L'afirmació "més eulla del que s possible... circumstàncies actuals" s'ha de contrastar amb les afirmacions sobre autontat que jo faré a "Comunicació" NO són totalment coincidents, em sembla (Vid també p. 85.)

p. 83/84.- Per a moralitz: la relació institut- instituent més que "oposició" és "dialèctica": té el punt d'apar afinant, en continuïtat en l'afirmació central de la pàg 83 (talla 11)

p. 85.- la fase final: com la situació ho permeti. Jo parlo també de la situació i em sembla que és a partir d'aquesta (la situació real m'ha perspectiva d'evolució) la que ha d'orientar la reflexió de l'afirmació p. 81 i les nostres converses sobre l'8 que ens max pages

p. 85 (requeir)

una situació de partença amb una
certa estructuració: projecte d'in-
fluència.

En fer les frases recull de tot el 3. acc
que ja s'podria fer una aproximació
al lèxic que després utilitzaran.
Comptem amb introduir italians?

- Paley - Cartwright - Zander.

- M.B. Wyle.

- Tomucci.

APORTACIONES TEÓRICAS SOBRE EL GRUPO.

G.O.I.

• Acabar amb la reflexió final que fa G. Lapassade sobre la situació de renúncia - no acceptació del poder per part dels membres del grup.

Uitzant. Ho, potser, amb les consideracions de Postiz

(predomini dels iguals / la renúncia d'autoritat actual en front de la del rebuig - existència d'absorció)
(na relació educativa.)