

L'EVOLUCIÓ DEL GRUP-CLASSE

UN MODEL DESCRIPTIU.

1. Introducció.
2. Les oscil·lacions dels grups-classe.
3. Un model descriptiu de l'evolució del grup-classe
 - 3.1 Incertesa i dependència del mestre.
 - 3.2 Incertesa i reacció a la dependència.
 - 3.3 La interdependència personal: l'elaboració de les relacions.
 - 3.4 La interdependència centrada en el treball.
 - 3.5 L'autonomia i l'ekaboració de la identitat del grup-classe.
4. La intervenció del mestre i el progrés del grup.
5. Les possibilitats dels nois.

1. Introducció.

L'objectiu d'aquest capítol és el de mostrar alguns dels models que els grups-classe segueixen en la seva evolució al llarg d'un curs i, en una mesura menor ja que és més difícil parlar de model, al llarg de l'escolaritat.

El nus del capítol és la presentació d'un model en el que hi apareixen algunes de les fases per les que pot passar un grup i la descripció més aprofundida de dues menes de paràmetres:

- . D'una banda, què és el més característic de cada una de les fases, quines oposicions s'estableixen entre elles i què és el que pot decantar una resolució positiva d'aquestes oposicions de manera que el grup-classe avanci en la direcció d'una major definició de la seva identitat i una major capacitat d'autonomia.
- . D'altra banda, quin és l'aspecte que sol prendre en cada una de les fases cada un dels diversos camps d'experiència que, en el capítol anterior, hem establert com a propis del grup.

Ara bé, la descripció i l'anàlisi d'aquest model és emmarcada per dues reflexions, l'una és precedent i l'altra la segueix.

En primer lloc, és convenient de plantejar-se quins són els paràmetres a l'entorn dels quals un grup-classe -en tant que sistema complex- efectua determinades oscil·lacions i quina forma precisa prenen aquestes en el cas d'un grup. Aquesta reflexió precedirà la presentació del model descriptiu de l'evolució del grup.

Més enllà d'aquesta descripció, ens ha semblat que pot ésser útil d'intentar una aproximació al tema de la història dels grups-classe, en el sentit que, en la mesura que els nois i noies passen junts una colla d'anys en els que realitzen plegats molts aprenentatges i un procés de socialització, és probable que aquest fet esdevingui una condició per al propi grup.

2. Les oscil.lacions dels grups-classe.

La teoria general dels sistemes atribueix a aquests algunes propietats que són observables als grups-classe i que, per al propòsit que ens ocupa en aquest capítol, tenen una utilitat conceptual notable. Es tracta de les nocions d'integració i diferenciació, de centralització i d'orientació dels sistemes.

Pel que fa al primer d'aquests conceptes, el grup-classe oscil.la entre la integració dels seus components en una totalitat i la desagregació d'aquesta per la diferenciació dels elements que componen el grup. En un moment donat, tot grup-classe és caracteritzable per un cert grau d'integració i per un cert grau de diferenciació dels seus elements; altrament dit, és caracteritzable per un nivell de desequilibri -de tensió viscuda- entre integració i diferenciació.

L'afirmació, tan coneguda, de J.P. Sartre "el grup no és una totalitat, sinó un procés de totalització en el decurs d'esdevenir-se" (1) expressa parcialment aquesta propietat del grup. El grup-classe només pot ésser si els seus elements singulars mantenen i, alhora, modifiquen la seva singularitat per recuperar-la en una nova dimensió mai predictable del tot, ja que és resultant de les interaccions que s'estableixen en un camp que tendeix a la integració.

Des d'aquest punt de mira, el grup evoluciona en la recerca de dimensions integradores -aquelles que en fan quelcom més que un agregat d'individus- i, simultàniament, en la construcció de la singularitat personal a l'interior del conjunt del camp grupal que es troba a un cert nivell d'integració. Aquesta bipolaritat impulsa continuadament el desplaçament dels òptims als que el grup-classe pot aspirar. La doble dimensió d'integració/diferenciació permet afirmar que no hi ha un punt d'arribada pre-establert i que, en canvi, a cada moment, hi ha una direcció òptima que és funció de la situació present.

(1) J.P.Sartre. Critique de la raison dialectique. Gallimard. Paris

Pel que fa a la centralització, succeeix altrament. La Teoria General de Sistemes anomena centralització el fet en virtut del qual una part part d'un sistema adopta un paper central o predominant en l'activitat del conjunt, esdevenint-se llavors que el sistema tot enter s'articula al seu entorn. Els grups-classe són sistemes centrats, i això a dos nivells:

- al nivell dels nois i noies, és una evidència que els grups-classe s'articulen a l'entorn de determinats membres que impulsen el desenvolupament de funcions que el grup viu com a prioritàries en un moment donat,
- al nivell de l'anàlisi desenvolupada al capítol anterior -relatiu als camps d'experiència que es fan al grup- és un fet observable el que al llarg de períodes determinats l'activitat i l'energia del grup són absorvides per l'afectivitat, mentre que en altres moments es tracta de l'organització o del treball ...

Això té una explicació: el grup-classe constitueix un camp de relacions en el qual s'efectuen intercanvis a molts nivells diferents. Lògicament aquests intercanvis s'efectuen de forma preferent en funció del que el grup sent i viu com a més adequat a la satisfacció de les seves necessitats en el moment que viu. Com que aquestes necessitats poden ésser de diferents ordres en moments diferents, no és estrany que hi hagi una dimensió que centralitzi i polaritzi els intercanvis i que s'instauri com a nivell d'intercanvi predominant.

Evidentment, això no s'esdevé pas per atzar: és el resultat de l'encontre entre les necessitats internes presents del grup -que són establertes per l'encontre entre els seus membres singulars, els nois i noies- i les exigències de la realitat exterior. És a dir, el fet que en un moment donat el grup-classe pugui centrar la seva existència en l'establiment de relacions personals i en l'elaboració de les comunicacions mentre que en un altre moment mentre que en un altre es centri, per exemple, en la realització d'un treball o en l'elaboració de l'organització és producte de dues condicions: la primera, el fet que el grup-classe experimenti com a prioritària la relació o el treball; la segona, el fet que el medi li ho permeti o li ho imposi.

si.

L'evolució d'un grup-classe al llarg d'un curs és una successió de períodes en cada un dels quals hi ha alguna de les funcions que ha centralitzat l'existència i l'exercici de les altres regulant-les.

Pel que fa a l'orientació del grup-classe, la direcció que pren en el seu desenvolupament, s'esdevé quelcom de paral·lel al que acabem de dir relatiu a la centralització: el grup cerca regularment una orientació a diferents nivells -afectiu, organitzacional, de treball ...- i, en un moment donat de la seva trajectòria, un d'aquests nivells és el que imposa la direcció. En els grups-classe, simplificant, l'orientació sol provenir d'uns dels nivells següents:

- el de les relacions i la comunicació en el que el grup-classe s'orienta al desplegament del potencial humà realitzant-lo en l'intercanvi personal, el cultiu de l'amistat, l'aprofundiment del significat de les comunicacions,
- el del treball i l'organització en el que el grup-classe centra els seus esforços en la consecució d'una estructura funcional que permeti d'assolir uns resultats -una producció intel·lectual o material- que considera valuosos,
segurament, no cal dir que aquests dos nivells -i reprendrem el tema en el proper apartat- resulten en la pràctica relativament antagònics si no són regulats, tots dos, per un altre nivell d'elaboració
- el de les valoracions i l'anàlisi -que és el nivell que, en una certa mesura, pot integrar i regular els dos anteriors- en el que, establerta de forma explícita quina és l'orientació que vol prendre el grup, és possible d'acceptar la tensió entre el treball i la relació, entre l'estabilitat de l'organització i la percepció de la riquesa dels instants com una via que permet l'accés a una construcció progressiva d'uns objectius mai abastats del tot però envers els quals el grup s'orienta.

Els dos primers d'aquests nivells són nivells "de refugi": refusen el risc optant, relativament, per la seguretat que prové ja sigui de l'establert -el treball, l'organització-, ja sigui de l'escalf i el sentiment de pertinença i de companyia que proporciona un clima comunicacional intens.

Tot altrament, el tercer nivell implica una acceptació fonamental del risc, una acceptació de la provisionalitat que constitueix molt sovint l'essència de la possibilitat de construir.

No és necessari d'extendre-s'hi gaire més perquè en el proper apartat es desenvolupa un model explicatiu de l'evolució dels grups-classe en el que aquests tres nivells són posats en relació d'una manera més explícita.

3. Un model descriptiu de l'evolució del grup-classe.

L'inici de cada curs significa una ruptura en la trajectòria del grup-classe i implica la necessitat de re-situar-se en un conjunt de circumstàncies que són noves i diferents. Aquesta discontinuïtat permet el grup-classe de tornar a començar una història i, en aquest sentit, pot dir-se que cada començament de curs és una oportunitat per als nois i per al grup.

Els factors ambientals que s'alteren d'un curs per l'altre són els següents:

- hi ha algunes altes i algunes baixes entre els nois i noies del grup: això té conseqüències en l'estructura del grup, ja que alguns subgrups -o el grup enter- poden sofrir la pèrdua d'algun dels seus membres significants i, d'altra banda, apareixen nous companys o companyes que cercaran un lloc a l'entramat afectiu i, en situar-se, provocaran ajustaments,
- hi ha un canvi o uns canvis de mestres que poden produir-se de diferents maneres: un simple canvi d'un mestre per un altre, el canvi de tenir un mestre a tenir-ne més d'un, el canvi de part dels mestres i la continuïtat d'una altra part ...
el canvi de mestre o de mestres significa sobretot un canvi en les expectatives que suscita l'adult present en el grup: hi ha un projecte diferent, una nova manera de fer, una diferència de sensibilitat pel que fa a les relacions, uns interessos personals diferents, una capacitat d'organització, etc.
- hi ha un canvi de programes, amb tot el que això implica: increment de la dificultat i, de vegades, matèries noves, una variació del nivell d'exigència i de la metodologia, uns canvis de llibres -el que, de vegades, implica la necessitat d'un procés d'aprenentatge del tipus de llenguatge propi dels nous textos ...-: el grup-classe ha de tornar a situar-se davant d'un marc de treball que ha sofert canvis

- en profunditat i als que li cal habituar-se,
- hi ha un canvi de lloc i un altre en la distribució del temps,
- pot ser que hi hagi un canvi de status a l'interior de l'escola -especialment en els moments de canvi de cicle- i això, ultra el viscut dels nois i noies que es senten més grans, sol comportar modificacions en els drets concrets i en les responsabilitats que l'escola atribueix als membres del grup, per exemple, es deixa d'anar amb bata, es deixa de fer servir llibretes per començar a emprar fols, es té accés al laboratori, és possible d'efectuar tots sols determinats desplaçaments, hi ha un guany perceptible en l'autonomia que l'escola atorga als membres del grup ...

Tot això configura un marc novedós que, d'una banda, resulta estimulant i engrescador però que, d'altra banda i en haver de donar-hi resposta des del primer moment, genera incertesa i desencadena un procés d'ajustaments que és l'inici de l'evolució que tot grup-classe realitza cada any.

3.1 Incertesa i dependència del mestre.

L'angoixa generada en la situació de partença és canalitzada cap a l'exploració de la situació i a la recerca del comportament adequat en el nou context. Com que trobar solucions immediates a aquesta qüestió no és fàcil -i, si més no, han de passar alguns dies fins que s'identifica correctament la situació-, el mestre esdevé una font potencial de seguretat molt important: els nois s'hi apropen, en cerquen l'aprovació i l'ajut.

Hi ha una propensió, en aquests moments inicials, a sotmetre's al mestre i a mostrar la cara "bona" de si mateix i nois i noies solen mostrar una bona fe i una predisposició favorable molt notables -que no duraran gaire temps-: són atents a les feines i a la metodologia proposades pel mestre si bé no pot dir-se que s'impliquin veritablement en el treball. En aquesta fase s'observa una tendència a acoblar-se a les exigències de la situació tal com les ha establertes el mestre i a adaptar-se a unes formes organitzatives que no copsen encara amb precissió però amb les que intenten complir sense qüestionar-les.

En el terreny afectiu, la incertesa davant de la novetat de la situació viscuda -que és viscuda, però no percebuda encara de forma precisa- fa por i alimenta el dubte a propòsit de la pròpia capacitat de respondre-hi de forma satisfactòria.

Això provoca una actuació vacil·lant i una certa inhibició relacional: les relacions entre companys són ambivalents -oscil·len entre el manteniment de fidelitats provinents d'anys anteriors i una separació inicial deguda a que cadascú intenta, en certa manera, sobreviure per ell en la nova situació-. La vida de grup roman en aquest període inicial en un terreny "subterrani" ja que els nois i noies realitzen una certa competició per tal d'aconseguir l'aprovació del mestre: és com si es produís una suspensió temporal de l'estructura tant afectiva com de poder del grup.

Es produeix també un parèntesi breu en el sistema de rols originat per la dependència respecte de l'organització inicial de la vida de la classe i, paral·lelament, una inhibició de les valoracions del grup: centrades fins al final del curs anterior per la presència d'un altre mestre, resten en suspens fins que el mestre actual doni a conèixer els seus perfils, esdevingui identificable, i permeti una afirmació del grup, ja sigui coincidint més o menys amb el mestre, ja sigui oposant-s'hi.

A poc a poc, però, la realitat demostra que el nou mestre no és font de tantes seguredats com el grup esperava obtenir d'ell, que no és la garantia de tota la confiança que s'hi havia dipositat de forma poc conscient. En la mesura que això va evidenciant-se, el grup-classe inicia una nova etapa.

3.2 Incertesa, encara, i reacció a la dependència del mestre.

Com si el grup despertés a poc a poc dient-se "el mestre no és superman i nosaltres som aquí", va produint-se una presa de consciència que el mestre no pot respondre a tot allò de què se l'ha investit, que no és totalment securitzador -el que s'agraeix, perquè ens anul·laria-, que no

es deixa monopolitzar per nois o noies concrets ni per subgrups i que, en definitiva, és sempre imprevisible.

Els membres del grup-classe, a més a més, van refent els seus lligams, els subgrups es retroben i, en redescobrir-se, es refan amb força esdevenint un recer enfront de la incertesa -i la vaga angoixa que genera- que és pròpia del conjunt de la situació actualment viscuda pel grup. Allò que s'esdevé en els petits subgrups no és pas incert, és segur, palpable, i ofereix gratificacions concretes.

En relatiu isolament dels moments inicials dóna pas a l'efusió del contacte en la que hom pot gaudir d'una seguredat, almenys aparentment. En el marc dels subgrups, a més a més d'escalf i de certesa, s'hi troba una plataforma des de la qual és possible d'actuar o de manifestar-se "contra" la situació establerta inicialment a la classe, contra el mestre i contra els altres subgrups.

Aquesta actuació reactiva, a la contra, pot manifestar-se amb facilitat -i amb "elegància" formal- en les "pegues". Reals o imaginàries, les dificultats que ofereix el treball, la relació, l'organització de la classe comencen a ésser viscudes amb dificultat i a ésser emprades com a objecte i procediment d'obstrucció: els treballs són molt difícils, les explicacions i les referències són insuficients, el ritme de treball és excessiu, a l'organització hi ha incoherències, el mateix mestre és viscut com a incoherent ..., la llista dels greuges és molt llarga i el que importa no és tant la problemàtica objectiva com la necessitat de qüestionar la situació.

Els nois i les noies troben certa satisfacció en aquest qüestionament i el realitzen de forma dispersa, cada subgrup per la seva banda, sense visar a cap transformació concreta de la situació. És més, exageren la seva actitud aparentant indiferència cap el mestre o rebuig de la seva aprovació, hi ha transgressions freqüents del marc normatiu, distorsions dels rols for-

mals i de l'organització.

De vegades, el grup-classe esgrimeix arguments o reivindica experiències provinents d'altres situacions que ha viscut anteriorment -el curs passat o qualsevol altre- i fa de la nostàlgia una arma en contra del mestre. És com si li diguessin: abans si que estavem bé, amb tu no hi ha manera.

Cada subgrup efectua pel seu compte aquest revival del passat i afirma separadament valoracions que divergeixen. Només hi ha certa coincidència en el rebuig de la situació instituïda, rebuig que és viscut com un valor en si, sense sotmetre'l a cap mena d'anàlisi.

Si el mestre cau en el parany, només hi ha dues sortides possibles: o la fallida de l'organització i del programa de treball que ell representa, o la imposició -sense matissacions- del que ell creu necessari i convenient. Cap d'aquestes dues sortides duu enlloc. En conseqüència, allò que importa és la capacitat d'entendre què és el que succeeix realment: en el fons del comportament observable no hi ha pas indiferència al mestre sinó provocació, reclam de la seva atenció, reclam que es realitza emprant unes vies distorsionades i distorsionadores.

Quan els nois i les noies efectuen les seves demandes de forma distorsionada és que hi ha encara un estat d'angoixa. La reacció a la dependència característica del primer moment no elimina aquesta dependència, només la canvia de forma: dependència i contradependència són dues manifestacions que hi ha un estat d'incertesa i que no se sap com resoldre'l.

El manteniment per part del mestre de les seves propostes i la disponibilitat a elaborar-les amb la participació del grup-classe, la predisposició a parlar-ne, són la única via que permet el grup d'anar edificant un nivell qualitativament diferent, i superior, de relació: el de la interdependència.

Aquesta interdependència pot prendre dues formes diferents, depenent sobretot de quin sigui el terreny en el que hagi resultat més factible l'es-

tabliment de l'anàlisi: la relació personal o el treball.

La superació del primer nivell -del nivell més elemental- d'antagonisme que viu el grup-classe en la seva evolució -l'oposició entre dependència i contradependència- consisteix en l'establiment d'un altre nivell, més elaborat, d'oposició: l'oposició entre dues formes d'interdependència, l'una basada en l'optimització de les relacions, l'altra basada en l'optimització del treball.

De la mateixa manera que el grup oscil·larà -endavant i enrera- entre aquestes dues formes d'interdependència, és possible que reculi i recaigui en l'estadi pressumptament abandonat: hi ha sempre la possibilitat que el grup-classe es bloquegi i reculi a nivells de dependència del mestre o de reacció a aquest. L'evolució del grup-classe és lineal i unidireccional molt rarament.

3.3 La interdependència personal: l'elaboració de les relacions.

Una de les formes de resolució que són possibles en el conflicte dependència/reacció és el resultat de l'anàlisi preferencial de la problemàtica relacional que ha anat emergint al llarg de les dues primeres fases de l'evolució del grup.

En la mesura que el grup-classe és capaç de trobar un llenguatge que li permeti d'abordar aquest camp de la seva experiència, en la mesura que pot aprofundir l'anàlisi dels problemes de relació viscuts -amb preferència sobre els problemes d'organització o de treball- s'estableix implícitament la hipòtesi que el grup és un camp de relació potencialment satisfactori.

La descoberta d'aquesta potencialitat del grup -encara no una realitat, sinó precisament una potencialitat- sol produir un estat d'eufòria que, afegit al fet que comença a haver-hi capacitat per a parlar, per a analitzar i, per tant, per a copsar la realitat en una certa mesura, serveix per a anar superant algunes de les incerteses pròpies de les fases precedents.

Quan un grup-classe pren de forma decidida aquest camí, la situació que s'hi estableix és caracteritzada per la prioritat que s'atorga a les relacions interpersonals de caràcter primari -en detriment de la dimensió institucional de les relacions-, pel paper significatiu que es sol atorgar a la creativitat i a la inventiva i per una manca, de vegades molt notable, de referències precises en el camp de l'organització i del treball.

El sentiment de pertinença a la col·lectivitat del grup-classe que sol acompanyar a la riquesa de les comunicacions -i, de vegades, a la realització de projectes de caire radicalment creatiu o expressiu- és una font de seguredat que confirma el grup: li permet de creure que ha deixat enrera unes fases en les que la incertesa bloquejava el seu desenvolupament. Aparentment, la cohesió augmenta i el grup-classe efectua un esforç per superar o per ignorar les tensions que s'hi puguin produir.

El fons de subjectivitat que té aquesta forma de resolució del conflicte de la incertesa fa que allò que hauria d'ésser objecte del treball del grup-classe resti una mica de banda, que l'organització sigui més un resultat de les necessitats sentides que no pas de les necessitats objectives de la feina, que la cooperació sigui més personal que no pas organitzada en funció de l'exigència d'uns treballs a realitzar i que l'organització en el seu conjunt sigui constituïda per un puzzle d'acords o solucions concretes més que no pas el resultat d'una reflexió sobre el marc global que el grup necessita per a desenvolupar la seva activitat.

En un mot, el grup-classe viu una relativa descompensació entre una massa molt gran d'aspiracions i de desigs i una dispersió de les estructures que podrien canalitzar-los cap a una realització efectiva. Hi ha una confusió entre la potencialitat i la realitat que, quan és massa gran, paralitza el grup perquè el duu a parlar molt a propòsit de quasi res de materialitzable.

En aquestes condicions, el grup-classe pot viure, a més a més, una il·lusió d'independència respecte de la institució, com si aquesta no existís

o com si no pogués prescindir-ne. Quan es produeix aquesta fantasia, com que malgrat tot la institució continuï existint i actuant sobre el grup, és fàcil que aquest la visqui com una agressió i que es generi un seguit de mals entesos que poden acabar de moltes maneres, quasi cap d'elles desitjable.

Mentre viu aquesta fase el grup-classe analitza amb dificultat o amb parcialitat. La dificultat prové de l'intricat que és l'anàlisi de l'experiència racional, la parcialitat de la propensió a passar per alt el veritable significat de fets o situacions incongruents amb l'estat de coses i el clima relacional que es desitja de perpetuar -noteu que hem fet referència al desig, no pas a l'opció deliberada-.

Una situació d'interdependència centrada en les relacions no pot durar gaire temps en estat pur, degut a l'ocultació de la realitat que implica: la creativitat s'esgota o les dificultats de la cooperació en el buit -sense objectes reals de cooperació, sense les exigències d'una realitat que obliga a objectivar-se- fan que la situació mostri clarament quins són els seus límits. Llavors, o bé es produeix una impregnació d'altres formes d'interdependència, o bé el grup recula a situacions de dependència.

3.4 La interdependència centrada en el treball.

Si al llarg de les dues primeres fases -dependència i contradependència- l'anàlisi que emergeix en el grup-classe s'orienta en la direcció d'aprofundir els problemes d'orientació i de concreció de l'organització i del treball, llavors el grup pot resoldre el seu conflicte elaborant formes d'interdependència centrades en el treball.

També pot arribar-se a aquesta forma d'interdependència per una altra via: quan el grup-classe esgota les possibilitats d'una forma d'interdependència basada en les relacions, pot ésser que iniciï l'exploració d'aquesta altra via i que coexisteixin ambdúes durant un temps o que, a la fi, el treball desplaci la relació.

Ambdúes hipòtesis tenen un tret comú: s'ha produït l'esgotament d'una fase precedent i s'inicia el desplegament d'estructures que facilitin la rea-

lització d'accions concretes. A partir d'aquest moment s'inicia una valorització de la concreció i és possible que nois i noies considerin seriosament el projecte que el mestre pugui presentar-los. En la mesura que projecte, organització i treball proporcionen satisfaccions al grup, l'afectivitat torna al redós dels petits grups de treball on aconpleix la funció "energètica" que ha estat identificada per tants d'autors: la relació és mediatitzada per dosis de realitat. També pot esdevenir-se que el grup faci seva una mística del treball i això comporti un desplaçament i una ignorància de la dimensió relacional, fins i tot una reducció dels conflictes d'aquest ordre a banalitats a les que no val la pena de prestar-hi atenció.

El projecte polaritza la vida del grup-classe que s'articula a l'entorn d'aquella organització que permet de dur a terme realitzacions satisfactòries. L'organització es racionalitza deixant de banda el que pot entrebancar-la. Això té aspectes positius: les decisions són més ben pensades, es té en compte la funcionalitat de les formes adoptades. Però té també aspectes que plantegen algun dubte, sobretot en la mesura que puguin aparèixer de manera descompensada: el rendiment és susceptible de mitificació, l'organització pot ésser plantejada i viscuda de forma il.lusòria -atribuint-li més virtualitats de les que realment conté-.

En la mesura que un grup-classe viu amb intensitat aquesta fase l'anàlisi esdevé pragmàtica, material, concreta. Tendeix a fer abstracció de les circumstàncies personals dels nois i les noies. De vegades, es menysté la consideració d'aquells membres del grup que segueixen amb més dificultats i hi ha la possibilitat que el poder sigui exercit per aquella èlite capaç de copsar amb més claredat la situació i de fer més i millors aportacions al projecte de treball que el grup-classe ha fet seu.

És per aquí -on la fórmula d'interdependència és més dèbil- que pot produir-se la fractura: els nois i les noies que són, comparativament, marginats de la gestió i que tenen menors oportunitats de realització personal són els que poden qüestionar aquest tipus d'equilibri reintroduint al camp de les elaboracions del grup la temàtica relacional o bé efectuant un boicot concret,

que és una forma de cridar l'atenció, per tal que el mestre i el grup-classe els tinguin en compte.

Les situacions crítiques -que se'n produeixen de situacions crítiques- tenen vàries sortides possibles:

- . o bé el mestre i el grup segueixen com si no passés res -també hi ha la possibilitat que caiguin en una dinàmica de sanció i d'exclusió-,
- . o bé, si el fenomen de la resistència a una interdependència massa centrada en el treball és molt generalitzat, el grup enter recula a conflictes de menys entitat: un retorn a situacions de dependència,
- . o bé el mestre impulsa un pas endavant i el grup el compren: el pas en davant consisteix en la recerca d'una nova forma d'interdependència, que integri les dues anteriors.

Si això s'esdevé, el grup inicia el camí de l'auto-regulació. Aquesta és la darrera de les fases, la més elaborada, que pot assolir un grup-classe.

3.5 L'autonomia i l'elaboració de la identitat del grup-classe.

L'aprofundiment en l'anàlisi dels problemes globals del grup-classe basteix una base sobre la que és possible de regular una part molt significativa del conjunt de la seva vida.

Hi ha moltes maneres d'efectuar regulacions parcials -d'això ja n'hem parlat al capítol precedent-: l'afectivitat pot ésser condicionada per les formes que se'n consideren "legítimes", el poder pot ésser contrapesat per l'emergència i la valoració de l'autoritat personal, una bona organització redueix una bona part dels conflictes relatius als rols i un projecte de treball ben plantejat dóna una resposta satisfactòria a la necessitat d'activitat dels nois i les noies. Però això reposa excessivament sobre l'acció constant del mestre i pot ésser dut a terme de manera que la seva pressió, si bé tingui una eficàcia immediata i aparent, no afecti en profunditat el grup-classe i els seus membres. A tot estirar, pot tenir un valor educatiu indiscutible en els grups-classe de nens i nenes petits -que viuen en una mesura molt àmplia de la presència del mestre-, però és d'una utilitat menys clara quan

es tracta de grups amb capacitat per plantejar-se a si mateixos.

Arriba un moment que els nois i les noies són capaços d'intuir quina és la realitat que viuen -i d'intuir-la en les seves dimensions globals i en la seva complexitat-. Quan això s'escau, és molt important que gaudeixin de l'oportunitat d'operar amb el pressentiment per tal que avencin en l'acció sobre el mateix i en el modelatge del projecte que volen viure -no hem dit que "desitgin" viure-. A poc a poc, mostren aptitud per a equilibrar diversos components del seu camp existencial -per aconseguir que uns aspectes regulin els altres; per exemple, equilibrant relacions personals i treball-, per a entendre quins són els condicionaments que operen sobre el grup i les raons d'ésser i les possibilitats de modificació d'aquests condicionaments, per procedir a una clarificació de les estructures instaurades al si del grup i per desbloquejar-ne algunes -aquelles que es revelen nocives-. En un mot, arriba un moment que el grup-classe posseeix embrions de llenguatge que el fan apte per a plantejar-se quina és la seva situació i per a modificar-la en funció del que vol, del que ha decidit que li és propi en qualitat de projecte.

El desplegament d'aquestes possibilitats fa el comportament del grup progressivament reflexionat i orientat en una direcció pròpia el que implica una intuïció dels objectius volguts i una progressiva optimització d'aquests. L'anàlisi suposa simultàniament una valoració de l'experiència i una anticipació, realitzades ambdues des de la doble perspectiva dels individus i del grup: si bé no es pot dir que això sigui securitzant, sí que és cert que contribueix a elaborar millor l'angoixa. Efectivament, el fet de valorar el viscut desenvolupa la possibilitat d'apropiar el significat de l'experiència i el fer-ho col·lectivament relativitza aquesta apropiació. A més a més, el fet d'haver de decidir anticipant-se al que ha d'esdevenir-se obliga a acceptar risc -i el risc ensenya moltes coses-. És en aquest sentit que el grup pot progressar en l'acceptació del provisional i de propostes d'equilibri que són posades a prova abans de pronunciar-se.

En la mesura que el grup esdevé segur, no té tanta necessitat de refugis -com els que hem descrit que es cerquen ja sigui en la relació instaurada com un absolut, ja sigui en el treball també emplaçat fora de discussió- i li és possible d'explorar solucions globals en les que cap de les dimensions no pot ostentar una prioritat que no hagi estat decidida per alguna raó.

Arribat a aquesta fase, és difícil que el grup-classe l'abandoni del tot. Pot ser que s'hi produeixin desequilibris temporals, però una reculada és improbable de no ser que canviïn les condicions que l'emmarquen.

Condicions generals: s'han produït canvis de tot ordre -espai, horari, companys, organització ...-; a això s'hi afegix la novetat de les expectatives i la incapacitat inicial per a controlar-les.

Això genera incertesa, ansietat, que es canalitza cap a l'exploració de la situació i cap a la recerca del comportament adequat a la nova situació.

En aquest context, el mestre és una potencial font de seguretat: els nois s'hi apropen, en cerquen l'ajut, s'hi sotmeten cercant-ne l'aprovació.

El grup és dispers, amb pocs feines pot definir-se pel fet d'existir en un marc comú: els nois competeixen pel mestre, pot ésser que arribin a evitar-se entre ells.

Input genèric: el mestre no respon a tot allò de que se l'ha investit, no és totalment securitzant, és parcialment imprevisible, no se'l pot monopolitzar.

Els nois cerquen refugi en els subgrups que els serveixen de recer. Es tracta d'un recer útil per a l'aliança provisional "contra" la situació, el mestre i els altres subgrups

L'estat general d'angoixa persisteix: la reacció a la dependència inicial dona pas a altres formes de dependència

Es produeix un moviment oscil·latori dependència/reacció que és viscut amb ambivalència.

Input genèric: quan a la situació poc satisfactòria que és pròpia de la fase anterior s'hi afegix la trobada personal dels altres i/o la descoberta del grup com a camp de relació potencialment satisfactori

Es produeix la descoberta del grup -i de les formes d'acord que s'hi poden produir- com a un poder potencial i com a un estat d'eufòria que bandeja algunes incerteses.

Hi ha un predomini molt clar de les dimensions d'afecte i de relació que es manifesta en:

- La prioritat atorgada a la relació primària i al manteniment de la institució,
- el dèficit de referències objectivadores,
- el paper rellevant que s'atorga a la creativitat i la inventiva.

• Hi ha ansietat enfront del desconegut que es barreja amb la il·lusió davant de la novetat.

• La situació viscuda -encara poc precisa- fa por i alimenta el dubte a propòsit de la pròpia capacitat de donar una resposta satisfactòria.

• Les relacions entre companys tenen provisionalment un caràcter subterrani; en aparença hi ha un comportament observable de competició per aconseguir l'acceptació del mestre.

• Les relacions, tant entre companys com amb el mestre, són relacions ambivalents.

• Els nois intenten de trencar l'isolament inicial cercant recer en el si de petits grups

• Aquests subgrups esdevenen un àmbit des del que s'explora la situació amb un mínim de seguretat.

• Apareix l'afectivitat de signe positiu envers els companys i envers el grup: inicialment, aquesta afectivitat és emprada de forma "terrorista" per tal de pressionar la participació.

• Es produeix un clima eufòric: la comunicació és "la" llei.

• Es cerca la seguretat en la pertinença i, quan el grup ha avançat en l'elaboració d'aquesta fase, en el pacte.

• Hi ha un increment aparent de la cohesió, voluntat de superar els conflictes inter-subgrups.

• Inversament, les tensions es volen camuflar: les necessitats profundes i els conflictes emergeixen només superficialment.

• Acceptació relativament passiva de les feines i de la metodologia proposades pel mestre.

• Més que treballar en un sentit estricta, es procura sobretot de complir amb les expectatives que semblen derivar-se de la situació tal com l'estableix el mestre.

• Apareixen les "peques" del treball, reals o imaginàries: dificultat, insuficiència de referències, ritme excessiu ...

• En realitat, es produeix una oposició "emocional" al treball que és poc racional i, lògicament, difícil de fer explícita.

• Les energies es canalitzen a obstaculitzar el treball, a impedir el mestre de fer allò que s'ha proposat.

• El treball té un paper poc rellevant en aquesta fase.

• En canvi, sol produir-se una explosió de la creativitat i la originalitat que predominen sobre les exigències metodològiques

• La cooperació en el treball és més personal que organitzada.

• L'organització és el resultat del dictat inicial del mestre i s'assimila a aquest dictat.

• Els nois no en perceben inicialment els contorns de forma precisa i la viuen, com viuen la feina, de forma sumissa, "complint".

• Es produeix un parèntesi temporal en el sistema de status quo del grup: els nois viuen més pendents de l'aprovació del mestre que de les relacions entre ells.

• La tònica general és de dependència del mestre i de les expectatives -encara difoses- que conté la situació.

• Els valors emergits al llarg de la història del grup són aparcats temporalment.

• En canvi, es produeix una acceptació passiva de valors externs -provinents del mestre o de la institució- enfront dels quals hi ha una actitud tensa d'expectativa.

• Apareixen les "peques" de la normativa que emmarca la vida del grup: es troba satisfacció en posar-ne en evidència les contradiccions i les insuficiències.

• Són freqüents els comportaments de transgressió de les normes, de distorsió dels rols organitzatius, de boicot a la institucionalització operada pel mestre.

• La situació pot desembocar fàcilment en:

- La fallida de l'organització
- La imposició de la mateixa per part del mestre i malgrat el grup

és convenient de salvar aquests esculls sense caure en cap dels dos camins esmentats, que tenen una sortida molt difícil.

• La fase anterior es capgira en un moviment de revolta que, sense trencar la dependència, pren la forma d'una dependència reactiva.

• Aparentment, hi ha rebuig de l'aprovació del mestre i una exageració temporal del sistema de status i de relacions que eren propis de fases precedents de la vida del grup.

• Tot i que, en aparença, es produeix un rebuig de l'aprovació del mestre, això no ha de confondre's amb indiferència en relació a aquest: de vegades es tracta d'una forma diferent de reclamar-ne l'atenció.

• Es produeixen intents d'afirmació de camps de valors que es cenyeixen a l'interior de l'àmbit dels subgrups o que parteixen d'aquests.

• El rebuig de l'instituit i de l'autoritat externa és viscut com un valor pel grup.

• Al davant d'aquest fet no hi ha una actitud crítica ni una emergència profunda de les necessitats personals o col·lectives, sinó simplement un moviment superficial de reacció.

• Es produeixen assaigs d'organització que responen més a les necessitats sentides que no pas a les exigències de la feina.

• L'organització és més pràctica i concreta que no pas pensada, més instantània que no pas instituïda.

• Els rols són massa "personals", fets a mida de cadascú, poc flexibles i poc funcionals.

• Es produeix una aparició il·lusòria del poder del grup i del potencial de la comunicació; aquest potencial és emprat de forma "salvatge", pot sotmetre a regulació.

• El grup viu la il·lusió d'independència respecte del marc instituit i dels condicionaments que el condueixen.

• La relació serveix sovint per a una utilització parcial del potencial dels altres -companys o mestre que és reduït a la condició de "company". No es dona una utilització global del potencial de cadascú.

• L'aprofundiment en l'anàlisi dels problemes de relació apareguts al llarg de les fases anteriors pot permetre l'accés a aquesta.

• Si l'anàlisi és relacional, sol produir-se un èmfasi de l'intercanvi, del diàleg, de l'acceptació interpersonal, de la cooperació, de l'acord.

• Els acords que es produeixen són molt primaris, però arrelats profundament en l'experiència de cadascú

• No hi ha una anàlisi estricta de la càrrega emocional que impliquen aquests acords ni de les exigències reals que haurien de generar.

- Input genèric: quan la situació anterior revela de forma clara els seus límits i, a aquesta descoberta, s'hi afegeix el desenvolupament d'estructures que faciliten la participació en accions concretes que poden percebre's com a formant part d'un tot dotat de sentit.
- Es produeix un predomini dels projectes i de la concreció, al que pot suposar un pas endavant en la mesura que permet d'arrelar-se en la situació real.

- L'afectivitat deixa el primer pla que ocupava a la fase precedent i retorna al raddó dels subgrups on serveix de suport a la realització de les tasques.
- Si els projectes tenen un lloc excessivament preponderant, els conflictes tendeixen a ésser minimitzats i, en general, nos'aborden

- El projecte -estructura sobre la que es suporta el treball- apareix com a dimensió polaritzadora de la vida del grup
- L'estructura formal derivada de la recerca de formes de cooperació organitzada esdevé una font de securització

- Input genèric: la consolidació d'una bona estructuració del treball i la realització d'aquest en un clima prou relaxat com per permetre la consideració dels conflictes personals.
- Pot aparèixer una certa autoregulació del funcionament del grup que es basa en:
 - l'assumpció dels condicionaments de tot ordre que emmarquen la vida del grup,
 - la consideració de les motivacions individuals i la capacitat progressiva del grup per analitzar-les,
 - el millorament de les comunicacions i l'ús constructiu de les mateixes.
- El comportament del grup esdevé progressivament reflexionat i orientat a la recerca com assolir:
 - aquells objectius que el grup percep com a propis,
 - una optimització d'aquests objectius
- Això implica el desenvolupament i un cert predomini d'una funció de valoració i d'una pràctica instituent.

- Es produeix una acceptació de l'angoixa de la relació i de la descoberta que és utilitzada com a impulsora de la construcció dels objectius i de l'organització del grup:
 - hi ha el nequit de construir,
 - hi ha una progressiva acceptació del risc i de la provisionalitat dels equilibris entre relació i treball, entre l'objectiu i el sub_{jectiu}.
- Les necessitats i les tensions de caire afectiu poden emergir amb més profunditat: el grup és també més capaç d'identificar-les, de fer-les explícites i de sotmetre-les a anàlisi.
- Va apareixent una major sensibilitat als conflictes i un augment de la flexibilitat en les formes d'abordar-los.

- El grup desenvolupa formes d'avaluació i de control del treball: contempla la quantitat, la qualitat i el ritme.
- S'analitzen les implicacions del treball que es fa i es produeixen intents de desenvolupar una cooperació i una implicació més plenes i regulades pel propi grup.
- El treball s'apropa al seu significat més ampli: és alhora una forma d'expressió personal i la recerca de resultats objectius.

- L'organització canvia de signe a poc a poc: va tendint a respondre a necessitats més objectivades que anteriorment, encara que es centre de forma exclusiva en la perspectiva de les exigències del treball, i no en una perspectiva de les necessitats globals
- Ara, però, s'inicia amb propietat un procés organitzatiu: les estructures d'organització i de participació són més pensades, els rols són més funcionals i adaptats a les exigències del treball
- S'inicia un procés instituent.

- Es produeix una aparició il·lusòria del poder de l'organització a la que es dota de característiques de suficiència que en desborden els límits reals.
- Els recursos personals dels companys i del mestre són utilitzats encara parcialment: si abans es tracta d'una utilització "corporativa" o "fraternal", ara es tracta d'una utilització "professional" excessivament abstracta de les condicions personals.

- L'aprofundiment de l'anàlisi dels problemes de concreció de la feina i d'organització de l'acció col·lectiva apareguts al llarg de les primeres fases, pot permetre l'accés a aquesta.
- També pot ésser que s'hi arribi per una constatació crítica -i poc equilibrada, en el sentit de cercar únicament l'oposat d'una interdependència basada en la relació i l'intercanvi- dels límits d'una situació centrada exclusivament en la relació.
- Els acords que es produeixen -i les valoracions que els donen suport- solen fer excessiva abstracció de les circumstàncies personals de nois i mestre i subratllen de forma massa exclusiva la il·lusió del projecte i la mística del treball i de la obligació.
- No hi ha una anàlisi estricta de les motivacions personals: es suposa que pertanyen a un seon ple en relació a les "obligacions" que dimanen del treball.

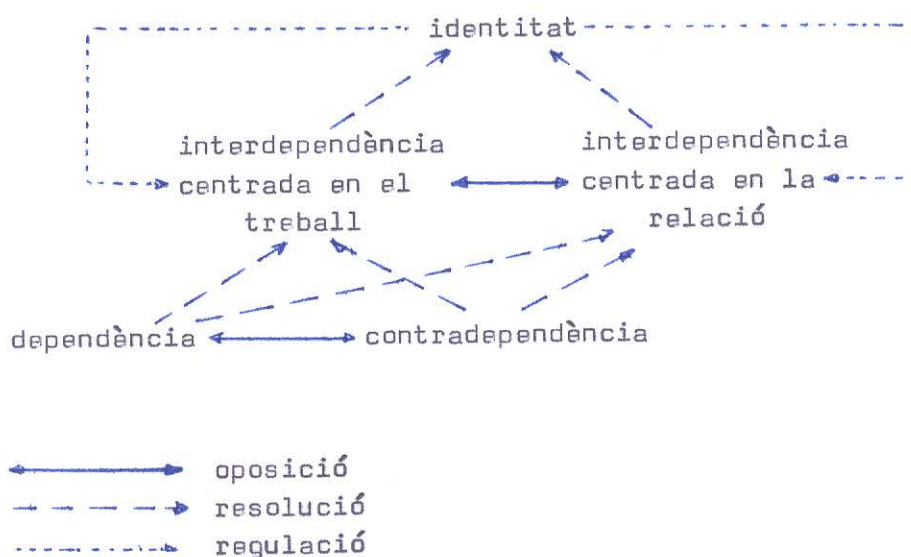
• El procés organitzatiu es consolida i suporta el procés instituent.

- Van apareixen progressivament formes de regulació del poder i de l'autoritat interna en mans del grup
- El grup-classe es genera des de dins i en contrast amb les seves referències externes.
- Això dona lloc a l'aparició i a la consolidació d'un procés instituent en el que s'intenta d'integrar les dimensions motivacionals i personals, les relacions i els condicionaments que dimanen de la situació objectiva del grup en el marc de la institució.
- Els recursos personals dels membres del grup són emprats de forma més plena: es produeix una regulació de l'esfera del personal per l'esfera de l'institucional i viceversa.

- L'aprofundiment en l'anàlisi dels problemes globals del grup-classe, tal com han estat viscuts en els assaigs d'interdependència, permet d'arribar a unes valoracions més matissades i capaces d'acollir el conjunt de la realitat viscuda.
- Es cerca l'equilibri entre la relació personal i el treball, entre el subjectiu i l'objectiu.
- El grup desenvolupa una major capacitat per a integrar els condicionaments a que està sotmès.
- Es produeix una progressiva clarificació de:
 - les estructures del grup: tant les que existeixen de fet, com les que es voldria que existissin.
 - les contradiccions en les que el grup es troba pres.
- Es desenvolupa la funció de valoració en un sentit ple, es tendeix a acceptar el risc de valorar personalment i d'intercanviar amb els altres les pròpies valoracions.
- Els acords que es produeixen són significativament més elaborats que en les fases precedents, són més basats en l'anàlisi del conjunt de la situació i dels factors personals, relacionals i institucionals que hi són en joc.

4. La intervenció del mestre i el progrés del grup.

Un resum del model que descriu l'evolució del grup-classe pot trobar-se en el gràfic 1



Gràfic 1. Model de l'evolució del grup-classe.

Aquest model vol posar de manifest el següent:

- 1er. El primer conflicte que es planteja el grup-classe en un curs donat és l'oposició entre la dependència del mestre i la reacció a aquesta en la que es genera una dependència reactiva. Aquest aspecte és representat a la part inferior del gràfic.
- 2on. Aquest conflicte admet dues menes de resolució, ambdúes basades en l'establiment d'una determinada forma d'interdependència entre els membres del grup i entre aquests i el mestre.
Pot ser que s'instauri una forma d'interdependència centrada en les relacions personals o una altra de basada en el treball.

3er. Aquestes dues formes d'interdependència -que poden ésser consecutives o alternades en el temps, així com també poden ésser simultànies-, estableixen un segon nivell de conflicte, que és representat a la part central del gràfic.

4rt. Aquest conflicte pot no resoldre's mantenint-se el grup en un estat d'ambigüetat però també pot ésser que es resolgui d'una de dues maneres:

- en una reculada del grup al nivell més elemental del conflicte,
- en l'assoliment de la capacitat del grup per a regular-se de forma plena i en l'establiment progressiu, mitjançant aquesta regulació, de la identitat del grup.

Aquest és en síntesi el significat de l'evolució que és observable en els grups classe. Ara bé, una lectura més atenta del procés -tal com és resumit en el quadre que figura més amunt- permetria determinar quin ha d'ésser en centre de la intervenció del mestre a cada una de les fases.

Per a construir aquest discurs, cal emplaçar-se en una perspectiva precisa: la del punt d'arribada del procés que és la facilitació al grup de l'elaboració de la seva identitat i del guany del grau d'autonomia que li sigui possible d'emprar. Atesa aquesta consideració, pensem que els eixos de la intervenció han d'ésser els següents:

- En el conflicte dependència/contradependència.

En primer lloc, no propiciar l'establiment de dependències i, en absolut, els comportaments que denoten submissió.

En segon lloc, ésser capaç de defugir la implicació en els moments de formació reactiva de la dependència

Això vol dir, el manteniment d'una presència personal relaxada i l'establiment de la distància -els mestres poden fer un camí potser paral·lel al dels nois i noies, però mai igual-.

És important la manifestació externa d'aquesta presència evitant per un igual l'exaltació i la depressió. En el fons, aquest és la oscil·lació que fan els nois.

I també és important la materialització de la presència del mestre: la concreció del treball i de l'organització són elements indispensables perquè el grup-classe pugui identificar amb precisió qui és la persona del mestre i aquest esdevingui una referència estructurant.

- . En el conflicte entre el treball i la relació.

El predomini de l'esfera de les relacions "fixa" el grup-classe i els seus membres, els limita a expressar una part de si mateixos: hom és un "company" en absolut, no cal tenir en compte la globalitat de la persona, ni la realitat que necessita per a projectar-se.

El predomini de l'esfera del treball efectua una operació semblant, per bé que amb un contingut diferent: ara hom és "col.laborador", tampoc no cal arribar a ésser una persona.

La primera dimensió de la intervenció ha de centrar-se en evitar aquests reduccionismes, en ésser atent a la manipulació de l'altre que s'efectua amb el mite de la companyonia -quan és un mite, no quan és una realitat- i a la utilització de l'altre que s'efectua amb el mite de l'organització o de la producció -igualmente, quan és un mite-.

La segona dimensió de la intervenció ha d'ésser l'esforç de compensar, de completar:

- . en el moment de l'afectivitat, és necessari de fer present el projecte, d'impulsar l'organització,
- . en el moment del treball, és necessari de fer present la realitat de l'altre.

La tercera dimensió de la intervenció és la recerca del llenguatge que ha de permetre al grup-classe d'analitzar el seu viscut: ha d'ésser un llenguatge apte per a donar estructura significativa als problemes viscuts i per a elaborar les intuïcions

Una nota: no és del tot correcte -almenys en pedagogia- el discurs institucional, tot i que ha fet aportacions molt substancials. No és cert que el treball és instituït per les instàncies de poder externes i que la relació aconsegueix una funció de contrainstitució. No és exacte que el procés instituent que pot desenvolupar un grup-classe consisteix en la instauració de la relació ... i del que en resulti. El veritable procés instituent propi del grup-classe és la instauració de la relació i del treball, i, sobretot, la regulació del tot pel tot.

Aquesta és la direcció en la que cal avançar per arribar a l'equilibri inestable propi de la fase següent.

- En l'elaboració de la identitat del grup-classe.

Es tracta, repetim-ho, del manteniment d'una inestabilitat que és la primera condició necessària perquè, amb autonomia, el grup d'identifiqui a si mateix i construeixi la intuïció que desenvolupa de la seva pròpia identitat.

Aquí apareix una contradicció: el grup-classe no pot construir-se si no en sap, però només en pot aprendre d'una manera: provant-ho. El problema no pot resoldre's amb l'elecció entre un sí o un no -que ho provin o que no ho provin-. La solució rau en trobar quines són les condicions que fan possible la prova, que és necessària.

El primer nivell de la intervenció en aquesta fase és, doncs, en el supòsit que hi hagi símptomes detectables que les fases anteriors s'esgoten, l'establiment d'un diagnòstic que permeti d'abordar aquesta. I, complementàriament, l'establiment del diagnòstic en unes condicions que garanteixin l'accés dels nois i noies del grup al nivell de debat necessari.

En segon lloc, paral·lelament al discurs pensat i parlat, és necessària una actuació pràctica que consolidi els aspectes més elementals -aspectes materials, organitzatius- de la situació que es desclou.

En tercer lloc, i tot al llarg del procés, cal una intervenció que contribueixi a mantenir el grup alerta i sensible respecte de les possibilitats d'enquilonament, de refugi en equilibris estables.

Ès possible de plantejar-se l'evolució del grup-classe i la intervenció del mestre des d'una perspectiva que vagi més enllà del període abastat per un curs escolar i contempli tot el conjunt del viscut pel grup al llarg de la seva estada a l'escola. La qüestió, llavors, és la de si el grup-classe té una història pròpia o no la té i, cas de tenir-la, quin és el contingut d'aquesta història.

Al llarg de la vida d'un grup-classe és dona un nombre suficients d'elements de discontinuïtat com per pensar que és difícil que el grup tingui una història: canvia de mestre cada any -o quasi-, el territori -l'aula- i l'ordenació del temps sofreixen canvis d'entitat a cada curs i, a més a més els membres del grup no romanen els mateixos.

Malgrat tot, afirmem que el grup té un passat que li és propi -amb més o menys discontinuïtats- i que aquest passat constitueix una informació posseïda col·lectivament, apropiada de forma més o menys explícita i apropiada per uns més que per altres i elaborada -en el sentit d'ésser-ne conscients- fins un cert grau. Aquesta informació és susceptible d'ésser utilitzada en determinades condicions per a que el grup es formuli el significat del present que viu actualment i, també, perquè elabori quin és el futur que vol. En un mot, la informació que el grup posseeix sobre la seva història pot esdevenir una informació estructurant si s'actualitza i és analitzada des de la perspectiva del present.

Quin és, però, el contingut d'aquesta informació?

En primer lloc, el fet que els nois i noies que són membres d'un grup-classe han dut a terme conjuntament una part substancial del seu procés de socialització i han viscut conjuntament algunes experiències significatives: el passat és, en certa mesura, un aprenentatge col·lectiu.

En segon lloc, la maduració que els membres del grup-classe han realitzat, en part, conjuntament els ha permès un guany d'autonomia que, en uns aspectes, és autonomia individual en el marc d'un grup i que, en uns altres aspectes, és autonomia conquerida pel grup en relació al seu entorn.

En tercer lloc, el frec de la relació diària al llarg d'anys -en el treball, en l'organització quotidiana, en els jocs, en les oposicions d'interessos ...- constitueix un aprenentatge de l'elaboració de les dependències per fer-ne interdependències i, a poc a poc, autonomia i identitat col·lectiva. I això més d'un any, i cada any d'una manera diferent.

És a dir, el grup-classe ha fet un nombre plural d'experiències diverses -les unes més reeixides, les altres menys- de l'autonomia, del risc, de la incertesa assumida com a condició de progrés personal i col·lectiu: el grup ha "après" quelcom sobre si mateix i sobre les lleis que regulen el seu propi funcionament. Pot dir-se que "sap" -i si no ho sap, és capaç de pressentir-ho- quins són els dintells de desequilibri que li permeten d'avançar i més enllà dels quals es paralitza i reula, que sap en quines condicions és capaç de construir.

I tot això, ho sap malgrat els canvis que l'afecten cada curs.

L'acció del mestre parteix d'aquest coneixement i de la possibilitat que té de limitar la seva implicació a aquells nivells que li permeten d'intervenir de forma que pugui donar suport a la interpretació d'aquest passat des del moment present.

El mestre, si sap prendre distàncies, no permet que el present l'atrapi i sap veure més enllà del moment actual. Pot recuperar la història per fer-la utilitzable i pot prospectar el futur, almenys el més immediat, que és el mateix que és a l'abast dels nois.

El mestre, a més a més, sap quelcom de les lleis que incideixen en el progrés del grup-classe:

- Sap que la història del grup és feta d'oscil·lacions entre la integració i la diferenciació de les diverses parts o elements del grup. Això no l'obsessiona i s'esforça per mantenir un equilibri inestable en el que sigui possible de mantenir simultàniament la tendència a la integració i a la diferenciació, perquè l'una no és veritablement possible sense l'altra.

- Sap que la història del grup és anecdòticament constituïda per una successió de períodes en cada un dels quals ha estat una funció diferent -ara la relació, ara l'organització, ara el treball ...- la que ha pres un lloc central en el sistema del grup-classe polaritzant i regulant el funcionament de la vida d'aquest.

Sap que, en el conjunt de la història del grup, hi ha hagut una o dues dimensions de l'experiència grupal que han estat predominants de manera habitual: sap, per tant, quina és la riquesa i quines les deficiències del grup.

Sap, que en aquest mateix moment, hi ha una funció que està regulant la vida del grup: sap com s'ha instaurat i quines evolucions són possibles.

- En tercer lloc, sap que, en el fons, la història d'una col·lectivitat és una recerca inacabada d'una orientació pròpia: és una pregunta a propòsit del futur.

Sap que el llenguatge que permet el grup-classe d'identificar-se i d'esdevenir autònom és el de l'anàlisi que interpreta la experiència viscuda. I sap que aquest llenguatge no pot construir-se amb presses.

El viscut actual del grup-classe és marcat per la història que ha viscut i pel futur que pot pressentir. Conseqüentment, la intervenció del mestre consisteix en un esforç regular per incorporar al moment present la lectura del passat i la intuïció de l'esdevenidor.

Això només pot fer-se sense angoixes. Hi ha una intervenció securitzant que afirma amb persistència la inestabilitat de l'equilibri, que assegura que hi ha un més enllà i que l'impuls de tots els nois i noies del grup s'hi orienta.

5. Les possibilitats dels nois.

Per tal de complertar la reflexió desplegada al llarg d'aquest capítol, ens ha semblat que pot ésser interessant d'afegir-hi una referència a les característiques dels grups classe que depenen de l'edat dels nois i noies.

Es tracta de fornir elements que serveixin de marc, que precissin el significat d'algunes de les afirmacions genèriques que hem fet i no pas de pretendre endinsar-se en el terreny de la psicologia. Per aquest motiu, i per mor de la claredat que ens sembla convenient, hem establert tres graons evolutius que es corresponen als tres cicles de l'actual ensenyament bàsic. D'altra banda, i per tal de diferenciar alguns dels aspectes dels quals el grup-classe és més fàcilment observable, hem diferenciat tres camps: el de l'estructura de les relacions en el grup -el que és detectat pels sòcio-grames-, el de les normes i la capacitat del grup per a regular-se i el de les possibilitats que té de desenvolupar projectes i d'organitzar-se per dur-los a terme.

Veiem-ho separatament.

5.1 L'estructura de les relacions.

Aquest camp d'observació implica dues menes de fenòmens: d'una banda les relacions afectives, d'altra banda l'estructura jeràrquica i les relacions de poder -o d'autoritat interpersonal- a l'interior del grup.

• Al cicle inicial

L'estudi sociomètric dels grups mostra quasi sempre una dispersió en petites constel·lacions. La relació personal -en el ple sentit del mot personal- és encara flaca i això fa que apareguin estructures petites i poc estables.

Els nois apareixen, en general, nítidament separats de les noies. Això és lògic a una edat en que el joc és un vertebrador essencial de la relació i en un context social en el que els jocs dels nens i els de les nenes contenen connotacions relatives als rols sexuals que són molt fortes.

Els factors que incideixen en el fet que un noi o una noia gaudei-

xin al grup d'una posició central són diversos.

El físic hi té un paper -més que el físic és l'ajustament als estereotips de bellesa-. El potencial econòmic de la família -que es reflexa en la indumentària i en les joguines que es posseeixen- també pot tenir importància.

En els nois sol ésser un factor rellevant la força física i l'habilitat en jocs esportius. No és infreqüent subgrups de nois en els que compta molt la imaginació, la capacitat de fabular i de estructurar jocs. En les noies es valora més la capacitat relacional, la bona combinació de vivacitat i tranquil·litat i l'habilitat manual.

• Al cicle mitjà.

A mesura que apareix la reciprocitat com a pauta estructurant de relacions en un sentit més ple, els subgrups es consoliden i adquireixen un significat operatiu major: hi ha subgrups de futbolistes i n'hi ha d'"aventurers", hi ha subgrups apassionats per suposats estudis o descobertes, n'hi ha que llegeixen. En un mot, el subgrup va esdevenint de manera progressiva una plataforma per a l'actuació, per a actuar d'una determinada manera en un camp d'interessos definit.

D'altra banda, el conjunt del grup-classe va prenent una configuració global que abans no tenia: cap a finals del cicle mitjà, els grups-classe apareixen com una estructura general en la que s'hi identifiquen subestructures menors, que no són un vestigi de períodes precedents, sinó uns àmbits privilegiats de la relació.

En el seu doble aspecte d'àmbit de relació i d'acció, el subgrup no implica sempre la necessitat d'excloure la resta del grup-classe. El guany en la capacitat de posar-se en el punt de mira dels altres permet els nois i noies d'acceptar més fàcilment la diversitat i fa possible l'emergència d'una consciència de la classe com a col·lectivitat.

D'altra banda, la major capacitat d'actuar en situacions més complexes permeten els mestres d'organitzar situacions de cooperació entre tots els membres del grup en base a acords que recullen les aportacions de tots els nois i de tots els subgrups.

A aquesta edat comença a detectar-se la marginació o la indiferència del grup respecte d'alguns dels seus membres. És enormement important detectar-ho perquè s'és molt a temps d'intervenir per tal de paliar les conseqüències que aquest fet pot tenir més endavant.

La separació entre els nois i les noies es manté, però apareixen alguns trets nous

- d'una banda, els subgrups formats per nois mantenen molt la seva identitat com a subgrups i és freqüent que entre ells hi hagi conflictes molt aparents, per bé que de poca importància.
- d'altra banda, es freqüent que les noies s'estructurin en una sola configuració relativament centralitzada per alguna o algunes d'entre elles;

en la xarxa relacional de les noies, els conflictes no són tan aparents o espectaculars com els que solen veure's entre els nois, però això no vol dir que no hi siguin: hi són i, de vegades tenen molta més importància.

Els factors que condicionen el que un noi o noia gaudeixin de prestigi i bona consideració en el grup-classe són, en part, els mateixos que en l'etapa precedent -això de la pressió ambiental no és pas broma- però n'apareixen de nous.

Un factor de discriminació que hauria de fer pensar és la pressió escolar: progressivament, s'observa una correspondència entre l'estatus en el grup i el rendiment escolar. Què origina què és difícil d'esbrinar, però el fet és aquest. Un altre factor que entra en joc és la capacitat per a parlar expressant raonaments de certa entitat: nois i noies valoren els que saben percebre les situacions i aportar un punt de mira personal enfront dels problemes.

• Al cicle superior

Al sisè nivell de l'egb, l'estructura del grup és semblant a la relatada com a pròpia del final del cicle mitjà, però a poc a poc i a mesura que el grup-classe s'apropa al dintell de la pre-adolescència, s'observa una regressió de l'estructura del grup a una situació en la que les constel·lacions menors.

Ara, però, la formació de subgrups respon a unes necessitats i a uns condicionants diferents que en altres moments:

- al centre de la classe és freqüent que s'hi formi un nucli del que formen part alguns nois i noies -o bé més madurs que els altres, o bé més capaços de relacionar-se entre si i, per tant, indicant una pauta de relació nois/noies-.
- de la banda de la resta dels nois, una de dues: o bé el manteniment de rols i estereotips masculins, o bé l'intent d'accedir al nucli en el que la relació amb noies és possible

- de la banda de les noies, apareix també l'oscil·lació entre l'atavisme i l'intent d'aproximació al nucli més madur.

Noteu, però, que els factors són diferents: que hi ha un factor de maduració orgànica -el cos ho manifesta sense necessitat de dir-ho- i un altre d'assumpció d'una relació oberta amb companys de l'altre sexe.

En tot cas, també és significatiu que nois i noies es trobin al centre del grup i que no ho facin a la perifèria. D'una forma simple, pot dir-se que al centre del grup hi ha nois i noies i que a la perifèria hi ha nens i nenes.

És també perceptible la incidència de l'exterior sobre el grup. És a dir, el grup no s'estructura només en funció de si mateix i de qui i com són els seus membres, sinó també -i de vegades fonamentalment- en funció d'altres grups de referència que són fora de l'escola. Això és particularment important en sectors on la vida del carrer és molt significativa pels nois i noies.

La maduresa personal dels nois els fa capaços d'entendre com és el grup-classe i d'interpretar-ne la dinàmica i els conflictes així com, en general, els permet d'identificar quina és la seva situació en el marc del grup. Aquest fet permet l'anàlisi col·lectiva de les situacions que es plantegen i la gènesi d'acords per tal de modificar les relacions i millorar-les o per tal de fer-se càrrec de la situació, que pot ésser delicada, d'algun noi o noia i de contribuir a fer-li més fàcil.

Una visió, paral·lela a la que hem desenvolupat, de l'estructura dels grups classe al llarg de l'escolaritat, pot ésser la que forneix una esquematització dels sociogrames "tipus" que responen a cada un dels moments exposats

1. Estructura del grup a segon o tercer nivell d'Egb.

Predominen les constel·lacions petites.

No apareix una jerarquització gaire ostensible.

- ▲ = noies
- = nois

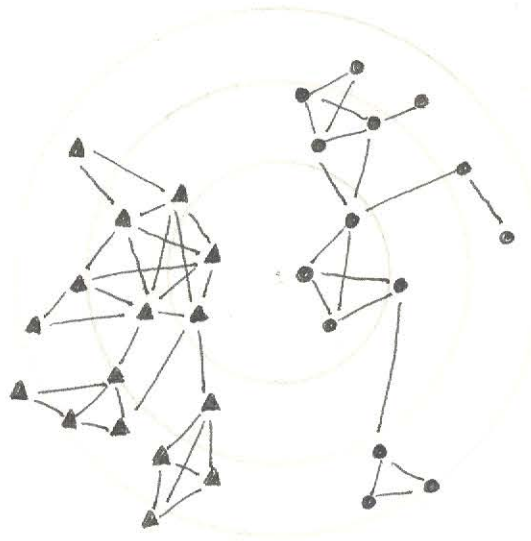


2. Estructura del grup a cinquè nivell.

Els subgrups s'apleguen i apareix una xarxa que lliga pràcticament tot el conjunt.

Les noies teixeixen una relació més densa.

Entre els nois la jerarquitització és més marcada.

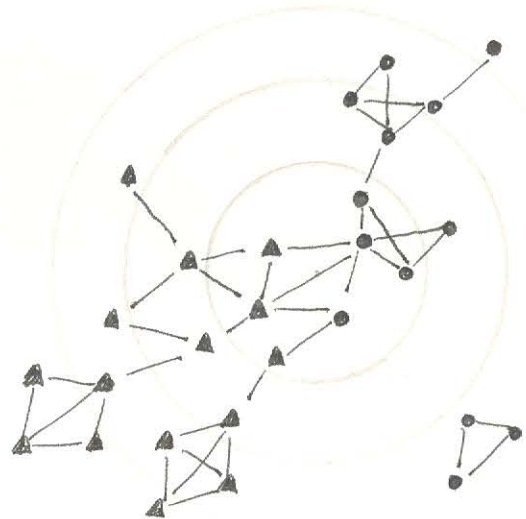


3. Estructura del grup a sisè o a inicis de setè nivell.

Apareix una èlite formada per nois i noies amb posició central.

Els subgrups inicien un procés de separació dels altres.

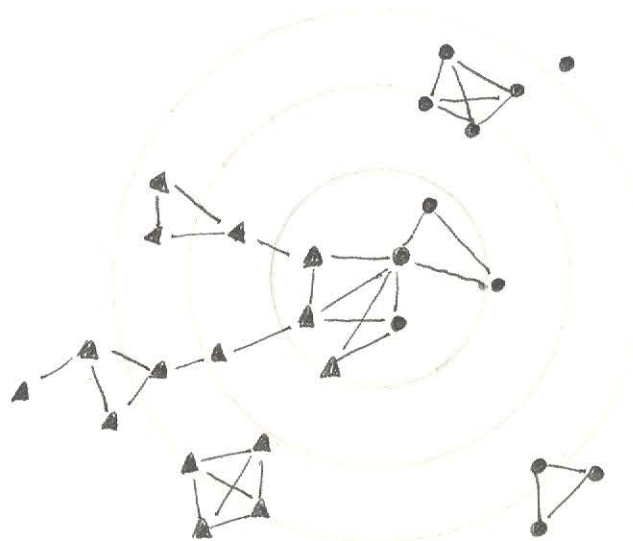
La jerarquitització torna a accentuar-se.



4. Estructura del grup a finals de setè o a vuitè nivell.

El subgrup central apareix amb més nitidesa i la resta dels subgrups es diferencia més clarament.

L'escala de jerarquia s'estira. Reapareix la marginació d'alguns nois.



Nota: cal prestar atenció a la constància de les estructures del grup perquè s'intenta de representar l'evolució d'un grup-classe.

5.2 La capacitat del grup-classe per a regular-se.

En l'esquema que vol desenvolupar aquest aspecte de la vida del grup s'hi barregen també dues dimensions: d'una banda, cal considerar quina és la capacitat d'entesa -de reciprocitat- que els nois i noies manifesten en diversos moments i, d'altra banda, cal veure en quines possibilitats de regulació col·lectiva pot traduir-se l'aptitud dels nois i les noies per a emprar la paraula amb unes finalitats d'anàlisi del seu viscut, de regulació dels conflictes que se'ls plantegen i d'elaboració de normes que els emmarquin.

En aquest terreny s'observen canvis molt clarament perceptibles al llarg de l'escolaritat.

• Al Cicle Inicial

Els nens i les nenes mantenen una dependència molt forta del mestre, especialment si hi tenen una bona relació. Entre els mestres és freqüent l'afirmació que, a aquesta edat, no hi ha pròpiament grup i que si n'hi ha, reposa sobre la funció comentadora del mestre.

Aquest, que és el punt de trobada de tots els lligams, pot efectuar una funció distribuïdora dels mateixos i d'establiment de vincles entre els diversos membres del grup-classe.

Això és lògic: a una edat en que la moral és encara molt heterònoma -en la terminologia de Piaget-, els hàbits i normes proposats no són discutits, es troben amb una propensió elevada a l'acceptació. Aquest fet no obsta que els nens facin trapaceries o, en moments donats, realitzin una fugida del marc normatiu, però trapaceries o fugides no han d'ésser interpretades com un qüestionament de les referències que el mestre instaura amb la seva presència o amb les seves paraules.

Els nens, generalment, s'ajusten a les normes establertes, però això no vol dir que les entenguin. La norma resta, en certa mesura, externa als nois i noies i al grup: poden fer-ne un hàbit i sentir-se culpables d'un incompliment, però això no vol dir que l'entenguin com a quelcom que tradueix exigències de la realitat i que és decidit per les persones implicades. Fins i tot poden seguir un raonament sobre les raons d'ésser d'una norma, però no ha d'entendre's que siguin capaços d'elaborar-la.

En aquest context, els acords del grup són fràgils i improbables: poden produir-se a propòsit de qüestions molt concretes i tenen una durada breu. En tot cas, a més a més, el que es facin efectius depen fonamentalment del suport que hi doni el mestre.

- Al Cicle Mitjà.

La reversibilitat del pensament i el que implica d'aptitud per a la reciprocitat constitueixen una adquisició capdal per a que es produeixi un canvi substancial en la capacitat del grup per a regir-se: la dependència del mestre disminueix i és parcialment substituïda per una creixent capacitat de relació i de raonament conjunt, per una possibilitat d'arribar a l'acord.

Els nois i les noies esdevenen progressivament capaços d'explicitar el seu viscut a propòsit dels problemes del grup-classe i de les exigències que l'emmarquen, se'n surten d'identificar les seves necessitats i les dels altres i besllumen que la norma serveix a la regulació de la vida col·lectiva: s'endevina el sentit de les normes i la necessitat d'arribar-hi per tal de viure conjuntament.

El grup-classe desplega la capacitat d'arribar a acords concrets -insistim, concrets, no pas sobre idees o generalitats-. Aquests acords mostren sovint vestigis de la rigidesa pròpia d'etapes anteriors en que la norma és viscuda com un principi superior, fixe i inviolable: la rigidesa dels acords es revela sobre tot en la forma de control i de sanció a que es mostren propensos els nois i noies d'aquesta edat.

De totes passades, el grup-classe pot consolidar una manera de fer en la que el pacte és emprat de forma constructiva per a definir drets i responsabilitats, per a repartir-se feines, per a generar exigència col·lectiva.

- Al Cicle Superior.

La progressiva obertura del pensament a l'abstracció dóna accés a unes perspectives totalment noves d'elaboració de criteri moral: el pacte, a partir del setè nivell, pot tenir lloc amb una profunditat remarcable, pot esdevenir un pacte que va més enllà de les formes externes i concretes per plantejar-se quines són les actituds, l'estil, la manera de fer que implica.

La presència adulta del tutor -en el sentit que és ell qui obre i estructura l'àmbit del debat- i dels altres mestres és una presència que, si és exigent i estabilitza, serveix enormement de contrast i de recolzament al grup-classe. En un moment que els nois i les noies s'endinsen en l'univers de l'especulació i del raonament sen-

se saber encara exactament com s'hi han de moure, una presència personal de perfils clarament identificables té una importància enorme. Altrament, i a manca d'un interlocutor precís, el grup-classe, mancat de referències que li són necessàries, és subjecte a un risc elevat d'esvaïment, de dissolució de la seva identitat.

Els mestres, doncs, tenen un paper clau de suport i, paradoxalment, de contrast. La norma ha de ser-hi -la realitat ho exigeix-, els membres del grup són en disposició intel·lectual d'entendre-la i de prendre part a formular-la ... però això no pot esdevenir-se si la paraula i el debat no són estructurats des d'una referència a la realitat.

En cert sentit, pot dir-se que l'essencial de la norma no és pas el fet que es compleixi o deixi de complir-se -això genera problemes que de vegades són importants, però no és pas l'essencial-, l'essencial és que la norma, en tant en quant és una instància externa a nois i a mestres, instaura un camp de relació adults/nois referida a la realitat.

D'aquí la importància que té el que el mestre no "sigui" la norma, sinó que la faci present i que la representi, però entenent que el nucli del problema rau en el fet que el seu paper obre un àmbit en el que els pre-adolescents poden dur a terme una confrontació concreta amb un adult concret.

D'aquesta confrontació poden emergir-ne algunes dimensions, algunes d'elles ètiques, de l'afirmació personal dels nois o de les noies.

5.3 La capacitat d'organització del grup-classe.

Els grups-classe desenvolupen projectes de treball i, algunes vegades, de realització d'activitats materials -acció en un sentit estricte- tals com la preparació de sortides de certa durada, el muntatge d'una obra de teatre o d'una exposició, intercanvis amb altres grups, etc.

D'altra banda, el manteniment d'un grup-classe actiu implica l'existència de dispositius materials que donin forma a una organització canals d'informació, gestió del material, disponibilitat de recursos econòmics, procediments de decissió a propòsit de qüestions diverses ...

En un mot, és necessària una organització que sigui gestionable pels membres del grup. El que segueix són unes referències a aquest respecte.

• Al cicle Inicial

Els nens i nenes són capaços de prendre acords eventuals que comportin compromisos de poca durada en el temps. La manca de capacitat per a anticipar-se en el temps és una condició molt clara: els nens poden comprometre's a una acció concreta fixada per a un moment concret.

L'organització de la classe, doncs, ha d'ésser simple i, en el moment de fer-la funcionar pràcticament, és convenient d'afegir-hi reforços rituals que serveixin per a recordar o actualitzar que és el que implica a cadascú.

No es pot tenir la pretensió que els nens i nenes comprenguin gaire més sinó que el grup-classe té una organització que és "aquesta"; no se'ls pot demanar que entenguin el per què és precisament aquesta i que en copsin el sentit global. Aquesta comprensió arriba a posteriori -a remolc del viscut-.

D'altra banda, nens i nenes mostren molta propensió a la fidelitat respecte de les petites obligacions que els vinculen als altres, compleixen molt seriosament els seus compromisos i es senten profundament decebuts quan tenen la sospita que hi ha companys que no responen de la mateixa manera.

En cada cas s'ha de veure si, al davant d'un incompliment, és més convenient que el mestre intervingui directament prop del nen o nena responsable o bé que remeti el problema al grup. En el primer cas, el resultat és una securització i una afirmació que el marc en que el grup-classe es mou té una significació i que cal respectar-lo. En el segon cas, es desencadena angoixa i, en l'afectat, una culpabilitat que no sempre és assimilable enfront del grup. S'ha de fer una estimació de la capacitat de resposta del grup i dels individus afectats.

• Al Cicle Mitjà

El grup va esdevenint capaç d'organitzar i de dur a terme per si sol petits projectes de complexitat creixent com, per exemple, un muntatge teatral o la preparació d'una festa que impliquen repartiment de feines i coordinació.

No pot parlar-se de previssió en un sentit estricte perquè, en general, s'observa que saben preparar només realitzacions que ja han dut a terme anteriorment o molt semblants. Apliquen, però, un esquema après al disseny de situacions semblants.

S'observa un increment notable de la capacitat de participació i, a cinquè nivell, els grups-classe són capaços en general de realitzar objectius "a mig termini", que impliquin un temps de realització aproximat a un mes.

D'altra banda, es pot veure clarament que hi ha un augment de capacitat per a plantejar-se i resoldre situacions cada dia més complexes. Els nois i les noies -o almenys aquells que duen la iniciativa de la classe- distingeixen clarament l'objectiu global del parcial, la finalitat última dels passos -o subconjunts de passos- que cal fer per a arribar-hi. És com si apliquessin la lògica de conjunts a resoldre problemes d'organització.

I, a més a més, manifesten un estimable sentit pràctic a l'hora d'establir les seqüències d'acció i de raonar l'encadenament de les accions necessàries per arribar a un resultat. Poden entendre les seqüències del dret i del revés: per exemple, saben treballar en PERT.

• Al Cicle Superior.

La capacitat de planejament es completa amb l'adquisició de la capacitat de previsió: una acció no és concebuda com una unitat apresada que pot descompondre's en parts sinó que hi ha l'habilitat d'identificar parts conegudes i d'aventurar d'altres parts suposades, i, encara, d'articular-les totes en una hipòtesi de conjunt.

L'acció es descompon en fases complexes -no només en parts simples- i això implica la possibilitat d'executar en paral·lel i d'establir sistemes de control de la progressió del grup cap a un objectiu.

D'altra banda, la capacitat del grup-classe s'estimar la qualitat de la participació individual permet el mestre de traspasar al grup el control "qualitatiu" de la realització d'un projecte complex.

Els nois i noies d'aquesta edat són en condicions d'establir formes de regulació complexes al si del grup, de manera que aquest va conquerint la possibilitat de dirigir-se, i de fer-ho integrant en un mateix procés la realització d'un treball o d'una activitat i l'establiment de relacions personals incorporades al projecte col·lectiu.

Exerc. 66

- el nombre, diria o fins?
 - el jop quida, el nombre canvia
 - el jop ho d'afectar el canvi de n .
 - n no es un nombre permanent
- autors i/o individuals: subratllar que se. conté i/o interrelaciona per al veïament de l'interior.
- (p.5) una marea de la. l'estructura projecte?
- (p.6) que passa quan el veïament canvia n ?