

## LA COMUNICACIÓ I LES RELACIONS PERSONALS

---

1. Introducció
2. Comunicació i desenvolupament.
  - 2.1 La comunicació és un procés.
  - 2.2 El procés de comunicació té implicacions,
  - 2.3 Procés de comunicació i desenvolupament personal.
3. La comunicació en el grup-classe.
  - 3.1 Un model descriptiu del procés de comunicació.
  - 3.2 Comunicació i institució (la direccionalitat).
  - 3.3 Un model analític del camp de la comunicació.
4. Les relacions interpersonals en el grup-classe.
  - 4.1 Les relacions interpersonals diferencien i integren simultàniament
  - 4.2 La qualitat de les relacions personals incideix en l'aprenentatge.
  - 4.3 Unes relacions personals constructives.

1. Introducció

---

## 2. Comunicació i desenvolupament.

---

Les persones són en contacte i intercanvien constantment amb la realitat que les envolta: aquest és un fet bàsic en la vida humana i, avui dia, és demostrat a bastament que les mancances de comunicació pertorben el desenvolupament personal.

En el seu sentit més ampli, el mot comunicació és relatiu al procés d'intercanvis d'informació i d'acció entre una persona i el seu entorn. Al llarg d'aquest procés, l'individu reb regularment una suma d'informacions provinents del medi, hi respon actuant en funció del contingut d'aquesta informació i del significat que té per a ell i, encara, comprova pels efectes de la seva acció -nova informació que el medi li forneix immediatament- quin és el grau de validesa de la seva resposta. Aquest mecanisme "informació-acció-retroacció" que pot descriure's d'una forma tan senzilla i que és extraordinàriament complex en cada un dels seus moments és el que tothom utilitza sense interrupció al llarg de la seva vida.

Mitjançant aquest procés, la persona humana coneix la realitat, organitza i orienta les seves necessitats de tot ordre, adquireix una imatge de si mateix, esdevé progressivament autònoma en relació a les condicions i imperatius ambientals establint de forma constant noves formes de relació amb la realitat i d'actuació en aquesta. Pot afirmar-se, doncs, que l'individu humà es constitueix i es realitza mitjançant un intercanvi constant amb un entorn que li és exterior, que l'home és constitutivament obert a la realitat i que és justament en l'exercici d'aquelles funcions que estableixen el pont entre el seu jo i la realitat entorn que pot constituir-se, estructurar-se i desenvolupar-se.

Analitzem més atentament les afirmacions anteriors.

### 2.1 La comunicació és un procés.

Efectivament, i tal com ja ha estat enunciat molt breument, la relació entre una persona i el seu medi s'esdevé en un procés "informació-acció-

retroacció". Veiem ara, separatament, cada un d'aquests components:

• L'obtenció d'informació.

L'individu entre en contacte -hi és permanentment- amb el seu entorn obtenint-ne informacions de tot ordre.

Algunes d'aquestes informacions corresponen a situacions o a camps de la realitat que l'individu ja coneix en major o menor mesura. D'altres són noves: li aporten aspectes de la realitat que ignora.

En el primer cas, la informació confirma -pot matissar també allò parcialment conegut- i aporta un increment de seguretat i de precisió en l'acció: hom apren a fer millor allò que ja sabia fer.

En el segon cas, poden donar-se dues situacions:

- si la informació "nova" és absorbible -és a dir, interpretable amb els esquemes d'interpretació que l'individu disposa-, s'incorpora al conjunt d'allò que l'individu ja coneixia,

noteu que no hem dit pas que s'afegeix, sinó que s'incorpora a un conjunt preexistent: això vol dir que passa a formar part d'una estructura i que, per tant, la modifica,

- si la informació "nova" no és absorbible -és a dir, no és interpretable- es perd,

pot ésser que aquesta informació es registri en una memòria externa, però això no la fa utilitzable i, per tant, es tracta d'informació destinada a perdre's

Podriem afegir que la possibilitat que una informació sigui incorporada al conjunt del coneixement que un individu té de la realitat no és funció únicament dels seus esquemes de coneixement, sinó que també pot dependre de la significació emocional que pugui tenir en el conjunt de referències d'aquest ordre que disposi l'individu ( ).

• La regulació de l'acció per la informació.

La "nova" informació rebuda és objecte d'un procés d'interiorització, d'incorporació a tot el conjunt d'informacions que li són preexistents.

Aquest conjunt configura un marc referencial que, extret del conjunt de la seva experiència, permet a l'individu d'emplaçar-se enfront del seu entorn d'una manera pròpia, peculiar.

Com a resultat, cadascú té una forma de percebre les coses i les situacions i una forma de pensar/actuar -de respondre-



- Els efectes de l'acció constitueixen nova informació.

L'individu viu les conseqüències de la seva acció sobre el medi: pot percebre-les del tot o no -ja hem dit que el veure la realitat no és només funció de quina sigui aquesta, sinó també de com sigui el subjecte-, però les conseqüències hi són.

En la mesura que l'individu és en condicions de rebre aquesta informació sobre els efectes de la seva acció, obté noves dades que li permeten de verificar allò que ha fet precedentment.

És a dir, l'individu pot:

- o bé verificar la validesa de la informació que ha emprat com a referència,
- o bé verificar la validesa de l'esquema d'acció que ha desenvolupat ateses les circumstàncies i la interpretació que n'ha fet,
- o bé ambdues coses,
- o bé cap de les dues.

No hi ha dubte que aquest esquema és exposat de forma simplificada i que ell mateix és un esquema simplificador, però tampoc no hi ha dubte que és clarificador d'una de les pautes més elementals que fem en la nostra relació amb la realitat i en la nostra acció quotidiana.

Si, a aquesta consideració, hi afegim el fet que l'acció s'orienta el més sovint a la satisfacció de les necessitats, apareix la importància que té per a un individu l'establiment d'una comunicació precisa amb allò que l'envolta. Intentem ara de veure les implicacions del procés de comunicació.

## 2.2 El procés de comunicació té implicacions

En efecte, els processos de comunicació tenen conseqüències en els individus, en els grups i en l'entorn en que es mouen.

La primera de les implicacions és, potser, el fet que individus, grups i entorn esdevenen canviant per efecte dels intercanvis. Aquesta afirmació té una importància molt gran perquè permet d'intuir la complexitat del problema. En efecte: un corrent continu d'intercanvis entre individus canviant en un entorn canviant és enormement complexe i produeix efectes i regulacions molt complexes. Esbrinar aquest camp és una pretensió impossible, però hom pot in

tentar d'identificar-lo per algunes de les conseqüències que té en els individus, en el seu medi o en els grups.

- Comunicant -o comunicant-se amb la realitat- el noi o la noia canvien.

En efecte, el noi o la noia, en tant que subjecte d'un procés de comunicació, posa en joc de manera simultània i com qui no vol la cosa l'immens complex que és de sentiments, d'aspiracions, d'experiències anteriors i assimilades en major o menor mesura, de coneixement i capacitat d'acció en la realitat ..., en un mot, actúa i comunica amb tot i des de tot el que ell/ella és en un moment donat del seu desenvolupament, actúa i comunica partint de les possibilitats concretes d'acció i de recepció que li són conferides pel fet de trobar-se en el moment en que es troba.

Aquesta dimensió "situacional" de la comunicació és molt important en pedagogia. El noi o la noia no són pas adults. No tenen les aspiracions, l'experiència, la capacitat d'acció ni els esquemes de recepció dels adults: això vol dir que no comuniquen pas com els adults. Però que ho van esdevenint en la mesura que comuniquen com els cal de poder comunicar.

Per això, plantejar-se el problema de comunicar amb nois o noies, o el problema de facilitar-los la comunicació amb els altres o amb la realitat és plantejar-se un problema delicat i de la solució del qual en depen la forma com el noi o noia irà canviant, creixent.

- Comunicant, el noi o la noia canvien ... en un medi, i canvien el medi en la mesura que l'apropien.

Els nois i les noies creixen en un medi ambient on hi ha persones i coses que són en relació les unes amb les altres. Cada un dels elements d'aquest medi no té un significat per si mateix, sinó que el té pel fet de la seva relació amb el conjunt dels altres elements i, sobretot, adquireix un significat específic per la forma peculiar de relació que manté amb l'individu -noi o noia- que es consideri.

Aquest entorn complex impacta el noi separadament -des de cada un dels elements que el componen- i conjuntament -en la seva significació global-. L'impacta tant per l'efecte de cada una de les coses o persones que conformen la realitat més immediata com per l'efecte del significat que cada element té en relació al conjunt.

La maduració del noi o de la noia no consisteix pas en l'adquisició de la capacitat d'identificar i de relacionar-se amb elements isolats de la realitat que el volta. La maduració consisteix en l'adqui-



sició de la capacitat d'ésser un subjecte actiu en un entorn, en la capacitat de generar una visió personal del conjunt, d'estructurar unes actituds -unes predisposicions enfront de la realitat viscuda- i unes pautes d'actuació que constitueixen una presència personal singular, una forma pròpia d'acció i d'incidència en l'entorn, una identitat que actúa enmig d'altres identitats.

Per això, si bé és indispensable que tot noi o noia sigui capaç d'assolir uns mínims de comunicació amb la seva realitat ambiental, ja que si no els assolís el seu procés de desenvolupament restaria deformat o interromput, o seria tan seriosament distorsionat que li fóra molt difícil de controlar la seva pròpia forma d'ésser en la realitat, això no és encara el més important, per bé que ho és molt i que permet actuacions immediatament operatives del mestre.

El més important de tot -i això és detectable en l'acció quotidiana del noi o noia- és que el noi o noia pugui partir de la interrelació amb el seu entorn per a actuar-hi de forma que satisfaci les seves necessitats, de forma que contribueixi a modificar l'entorn de tal manera que, sense crear dificultats absurdes o arbitràries, contribueixi a emmotllar-lo a la mesura del que necessita, del que necessiten ell o ella i els altres que l'acompanyen.

- Un aspecte essencial del medi és el conjunt de les persones que hi són presents, el grup. Conseqüentment, comunicant, el noi o noia es fa -en part- a la mesura d'un grup, i contribueix a fer un grup.

Els grups, de diverses menes, constitueixen un entorn vital quasi sempre present en la vida dels nois i noies, en són un entorn "natural" -en el sentit que la pertinença a una cultura determinada no influeix gaire aquest fet- ( ). D'entre les característiques que defineixen un grup, una de les més determinants és la comunicació que s'hi produeix. Un grup és un conjunt d'individus que comparteixen alguns trets que han estat elaborats conjuntament i que donen estructura al propi grup. La comunicació entre els diversos individus és el que fa que existeixin trets comuns entre els individus d'un grup, i és el que permet que s'edifiquin estructures que permeten d'emmarcar i d'utilitzar les diferències.

L'afirmació que el grup és un entorn "natural" de les persones posa de manifest una altra dimensió de la comunicació; aquesta s'estableix entre cadascú i un grup definit d'altres persones, amb el que emergeix una de les característiques que J. Ardoino ( ) considera fonamentals en la comunicació: el posar en comú, l'intercanvi d'informacions el que, d'acord amb aquest autor, comporta una certa comunitat, una certa reciprocitat.

El noi o la noia es desenvoluparan, per tant, "paral·lelament" als grups dels quals va formant part.

"Formar part" admet una lectura etimològica suggerent: no diem "resultar part" ni "ésser format part", diem "formar", el que implica una activitat de l'individu en el marc del que és part; l'expressió es completa amb la referència a la "part", el que implica que l'activitat del noi o noia s'integra en una totalitat més àmplia que ell mateix.

No estem parlant, doncs, d'una acció de condicionament del grup sobre el noi o noia sinó de quelcom més: d'una forma singular de presència activa de la qual en resulten conseqüències dinàmiques. La història d'una persona es produeix en marcs concrets al si dels quals estableix canals i formes de comunicació concretes. El que un noi o noia és, resulta, parcialment, del que són els grups en els que ha viscut l'experiència de la relació, dels grups que, en la seva presència i en els intercanvis que hi ha efectuat, ha contribuït a constituir.

Hom podria estendre's fent referència a la influència de diversos tipus de grups: el grup familiar -amb la presència específica d'un pare i d'una mare, amb l'existència o no de germans ...-, el grup d'amics, el grup-classe, en grups d'altres tipus com els que es formen en associacions ciutadanes, educatives com l'escoltisme o l'esplai, etc. ( ). Eixamplar aquesta reflexió no aportaria dades essencials al nostre propòsit que és el de mostrar que l'empremta que els diversos grups deixen en un noi o noia és, essencialment, funció del grau i de la profunditat de la comunicació que ha pogut establir en cada un d'ells, i mitjançant la qual ha rebut la influència dels altres i de la situació al mateix temps que exercia la seva pròpia influència.

Aquestes darreres reflexions s'orienten ja a una nova qüestió: com i en quina mesura les comunicacions que un noi o una noia estableix incideixen en el seu desenvolupament personal.

### 2.3 Procés de comunicació i desenvolupament personal

El conjunt de les consideracions anteriors ha insinuat dos aspectes de la comunicació que tenen una repercussió molt important en l'educació:

- d'una banda el fet que l'entorn arriba a l'individu ja parcialment interpretat, mitjançant el conjunt de significacions personals que són concomitants a la possibilitat mateixa de comunicar,
- d'altra banda, el fet que l'individu es mou en un entorn definit, limitat, en un espai físic i psicològic immediat i reconeixible.



Intentem de concloure el que es despren del conjunt de les premisses enunciades fins aquí.

Un nen o una nena entren en contacte amb el seu entorn de la mà de les persones presents al seu grup més immediat, el familiar. Les coses, les situacions, les mateixes persones, li arriben amb una significació atribuïda: aquella significació que és acceptada com a pròpia en el grup del que forma part ( ). Això permet el nen o nena de comunicar -sense aquesta atribució prèvia de significat, li seria molt difícil- i el duu a establir comunicacions partint d'unes significacions que li venen donades, pre-elaborades, el que implica que ell o ella han d'efectuar unes interpretacions del real concordants amb el camp de referències en el que es mouen.

El resultat és que el noi o noia van configurant progressivament i en paral·lel amb el seu medi un conjunt de significacions -o un conjunt de pautes d'atribució de significació- que els posen en disposició d'entendre i de viure un determinat nivell i una determinada qualitat de "cultura", amb el que comporta de sentiments, desigs, aspiracions, habilitats, nocions, consciència de les necessitats ...

L'adquisició d'aquestes pautes d'atribució de significació i la posta en acte de les mateixes en la vida quotidiana permet el noi o noia d'esdevenir subjecte actiu del seu propi procés d'atribució de significat i d'interpretar -en coherència amb el que és el seu entorn- les seves descobertes. Per aquest mateix motiu, un noi o noia tindrà dificultats per a plantejar-se situacions o per a actuar en realitats que hagin d'ésser interpretades d'acord amb esquemes de significació propis d'altres camps culturals diferents o allunyats del seu.

Però els nois i les noies creixen i, més enllà d'aquest marc inicial que els és familiar i que dominen, n'hi ha d'altres d'inconeguts en els que hi van entrant a poc a poc, superant la dificultat del desconeixement dels codis que els són propis. Al llarg de la creixença es produeix un eixamplament dels camps d'experiència, una posta en relació amb altres



campes comunicacionals que divergeixen dels primers perquè l'atribució de significats s'hi efectua d'acord amb unes pautes diferents. ( ).

Des del punt de mira de l'escola i de l'educació, aquest fet té algunes conseqüències molt importants en una societat diversa i plural com la nostra.

- En primer lloc, i això ha estat molt dit i tothom n'és conscient, la uniformització que l'escola sembla pretendre de vegades és una operació estèril, una programació única i igual per a tothom constitueix la més eficaç de les maneres de posar obstacles al desenvolupament personal i intel·lectual dels nois.
- O, el que encara és pitjor, és una manera de posar obstacles als uns afavorint els altres.
- Si l'afirmació anterior és referida a l'ESCOLA -amb majúscules, considerada com un aparell de l'estat-, pot repetir-se referint-se a l'escola concreta o a la classe.

El discurs pel reconeixement de la diversitat és aquí més senzill: cada un dels nois i noies que són membres d'un grup-classe és diferent dels altres, cada un d'ells arriba a la trobada amb els altres i amb el mestre provist dels seus esquemes de relació i de comunicació. Si l'escola l'imposa de trencar amb el que ell ja "sap" i l'exigeix de copsar les coses amb un altre llenguatge que oblidat el seu produeix un doble efecte:

- en primer lloc, una paralització que pot ésser remuntada en major o menor mesura i, en tot cas, en funció de factors que són fora del control del mestre,
- en segon lloc, la imposició d'un divorci crònic de llenguatges i de processos mentals, l'exigència de sobreposar a la lectura activa i pràctica de la realitat una altra lectura diferent i desconnectada d'aquella.

El problema, però, no admet una solució simple -l'opció entre el reconeixement de la diversitat i la imposició de la uniformització-, perquè ni l'un ni l'altre d'aquests pols resol el que els nois necessiten.

L'acció del mestre ha de partir de la consciència de la diversitat per a orientar-se en la direcció d'una estructuració comuna. La diversitat es troba a l'origen -i ha d'ésser reconeguda com una condició indispensable del progrés-, però a l'horitzó hi ha l'ambició de la construcció d'una estructuració comuna.

El dilema no es planteja entre diversitat i uniformització. El repte de mestre és el de partir del reconeixement de la singularitat dels nois per tal de construir l'estructuració del grup -noteu que l'estructuració implica el reconeixement de parts diferenciades!-.

- En tercer lloc, també al si de la classe i dins de l'àmbit de l'acció del mestre, els nois i les noies hi són presents com a persones -no únicament com a "estudiants" o com a "alumnes". Hi són en tant que una totalitat realment existents i no en funció d'un rol particular.

El problema, doncs, no és només un problema a plantejar-se en termes de programacions o de "continguts" -quina paraula més etèria!-, és un problema de relació entre persones, per bé que aquestes compleixin uns rols diferenciats.

Creïxer és difícil. Els adults hi tenen un paper estructurant, i en tenen un altre d'incitació. Hi ha un aspecte d'intercanvi energètic entre adults i nois, de gènesi de motivacions, de contribució al presentiment de la pròpia maduració.

Si això no s'acompleix, els nois i les noies no es fan grans. Potser s'estiren de manera descompensada, potser fan adquisicions que poden exhibir, potser aprenen a imposar-se ... però no creixen, no integren el que adquireixen, no aprenen a fer-ho servir de manera realista, no desenvolupen formes de relació constructives.

A algunes comarques de Catalunya es diu que fer-se gros és una cosa i fer-se gran n'és una altra.

Resumint, els nois i les noies necessiten partir d'un marc de significacions pre-establertes per tal de poder interpretar la realitat que viuen quotidianament. Però, en la mesura que van esdevenint capaços d'emprar aquest marc, s'hi insereixen activament i esdevenen constructors i portadors de noves significacions. I això cada noi i cada noia ho fan d'una manera diferent.

La classe, l'escola, són àmbits de trobada de persones diferents i és necessari que es generi un llenguatge comú. Aquest és un problema d'estructuració de les diversitats, que no pot efectuar-se sense reconèixer-les. I, a més a més, és un problema que no afecta únicament l'objecte del treball usual a l'escola -l'estudi-, sinó que afecta la totalitat de cada una de les persones implicades, nois i mestres.

De la correcta resolució d'aquest problema en depen el que un noi o una noia aconsegueixi d'establir amb el seu entorn i amb les persones immediates uns vincles securitzadors i estimulants, que sàpiga posar-se de peus en la realitat i que sigui capaç de crear i mantenir continuadament uns lligams dinàmics amb els altres. En un mot, en depen el que s'identifiqui a si mateix com a subjecte vinculat amb una realitat que es mou, i que s'orienti a integrar-s'hi d'una manera personal i creativa, i que s'esforci per aconseguir-ho.



### 3. La comunicació en el grup-classe.

---

El grup-classe constitueix un dels marcs en els que els nois i noies fan una experiència significativa de la comunicació amb els altres, i això per diverses raons: en primer lloc, es tracta d'un grup en el que el temps disponible depassa les 1.000 hores anuals al llarg de vuit anys o més; en segon lloc, es tracta d'un grup estructurat en el que, si s'ha previst la necessitat de la comunicació, aquesta pot produir-se de forma molt positiva i, en tercer lloc, al grup-classe es produeixen oposicions -mestre/nois, temps de treball/temps de joc, temps de silenci/temps de paraula- generadores d'una quantitat enorme d'estimulacions.

Deixant per a l'apartat següent d'aquest capítol la consideració de les relacions interpersonals en tota la seva extensió, voldriem aportar alguns elements per a l'anàlisi de la comunicació en aquest tipus de grups i per a la determinació de quines són les condicions en que pot produir-se.

#### 3.1 Un model descriptiu del procés de la comunicació.

El model que presentarem és un model clàssic en teoria de la comunicació. Per tal de fer-lo entenedor, el desenvoluparem pas per pas aplicant-lo a un cas concret d'entre molts de possibles, la comunicació entre un mestre i un noi o noia. Al final, intentarem d'eixamplar-ne la significació i generalitzar el model per tal de descriure un procés de comunicació complex entre dues persones que intercanvien.

Comencem pel més senzill. La hipòtesi és un mestre (M) que vol explicar quelcom a un noi (N)

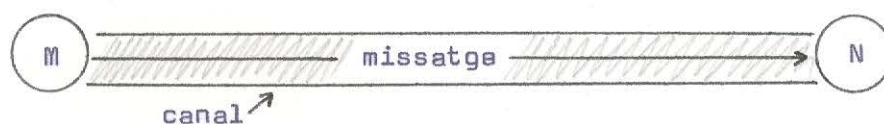
- Els interlocutors, el missatge i el canal.

Els interlocutors -M i N- són representats a un i altre extrem del canal a través del qual circula una comunicació. De moment, i la direcció de la fletxa ho indica, la comunicació circula de M cap a N.

El mot "missatge" designa allò que l'emissor, M, vol transmetre al receptor, N.

El missatge és expressat mitjançant una forma d'expressió concreta, un "canal". Una mena de canal pot ésser la paraula, una altra l'esquema, o el dibuix, o les diapositives. La idea de canal és referida al suport material de la transmissió del missatge.

A l'esquema 1, s'hi resumeix el dit fins aquí:



gràfic 1. Emissor, receptor, canal i missatge.

Tot canal té la seva sintaxi i el bon ús d'un canal depen de la capacitat del mestre per a codificar correctament el seu missatge d'acord amb les exigències del canal que empra.

D'altra banda, el que un canal sigui eficaç o no depen també de la capacitat del noi per a decodificar missatges "escrits" en el canal que es tracti. Si els nois no dominen el codi propi d'un canal, és difícil que puguin entendre els missatges emesos a través d'ell.

#### • Els repertoris.

S'enten per repertori el conjunt format per tres menes d'elements:

- allò que una persona sap, coneix o domina de la realitat,
- el significat que cada un dels elements del repertori té per a ell -s'enten el significat existencial, sovint impregnat de connotacions d'ordre emocional-,
- l'estructura que és pròpia al conjunt d'allò que posseeix o, paral·lelament, els llenguatges amb els que l'individu ho ordena.

En el moment d'entrar en relació amb una altra persona, l'individu empra el seu repertori, hi ha de fer referència forçosament, ja que el seu repertori és allò de que disposa, dotat d'un significat -que ho singularitza- i d'una estructura -que ho fa compatible-.

L'emissor i el receptor disposen de repertoris diferents i aquest fet condiona la comunicació que poden arribar a establir

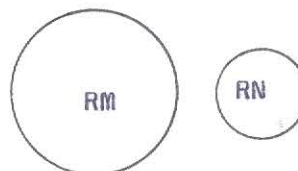


En la comparació dels repertoris d'un emissor i d'un receptor -d'un mestre i d'un noi- en la hipòtesi que contemplem provisionalment- poden donar-se quatre situacions diferents:

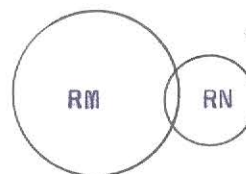
1. El repertori del mestre (RM) i el del noi (RN) no tenen res en comú.

En aquest cas no hi ha comunicació possible perquè manquen elements de referència i codis que siguin comuns.

Es tracta d'una hipòtesi teòrica, quasi impossible que es produeixi en la realitat.

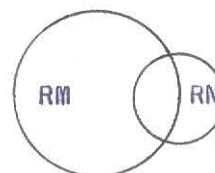


2. El repertori del mestre i el del noi coincideixen en molt poques coses: la comunicació és difícil i el qui és en posició d'emissor ha de fer un esforç molt gran per trobar els elements de contingut i els signes comuns que li permetin de connectar amb l'altre.



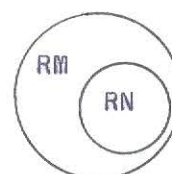
3. El repertori del mestre i el del noi tenen una zona de coincidència prou àmplia.

La comunicació és més fàcil. Cal un mínim d'atenció per a partir de referències comunes en el moment d'estructurar el missatge.



4. El repertori del mestre inclou totalment el del noi.

Es tracta d'un cas també hipotètic. Però com més la realitat s'hi acostava, el problema no és pas la possibilitat de comunicar-se, sinó el risc de manipulació

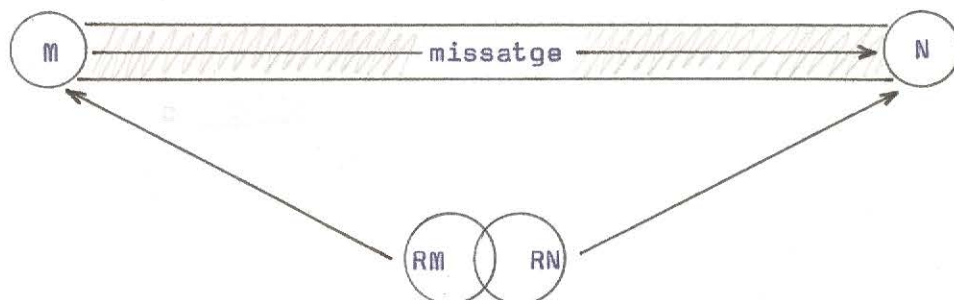


El concepte de repertori implica alguna conseqüència que interessa de subratllar ara: mestre i noi comuniquen tenint com a referència el seu propi repertori, poden emetre i comprendre en funció del repertori que disposen, tal com es vol expressar al gràfic 2.

Bé, el mestre, per tal de fer-se entendre, ha d'estructurar el seu missatge partint de la zona en que el seu propi repertori i el del noi s'intersecten. Ha de partir del que el noi ja sap per tal de convidar-lo a explorar allò que ignora.

Afinant més aquesta idea, hom pot afirmar que, si vol comunicar quelcom de rellevant a un noi, el mestre ha de complir inexorablement algunes condicions:

- 1ª Conèixer mínimament quin és el repertori del noi: tenir notícia del que sap, ésser sensible a la significació que té per a ell i haver copsat quina estructura i quins codis fonamenten el pensament i la possibilitat de comprensió i d'expressió del noi.
- 2ª Mobilitzar el pensament o les actituds del noi partint d'aquest coneixement i de la identificació del que és comú a tots dos.
- 3ª Elaborar el pressentiment que el noi manifesta a partir del que ja sap -d'això en parlarem més detalladament aviat-.



Gràfic 2. Els repertoris condicionen l'emissió i la recepció

- La resposta, primer nivell del feed-back.

Una vegada el missatge ha estat elaborat i transmès, el noi el reb. Pot ser que el copsi del tot, parcialment, en absolut. En tots tres casos, el noi dóna alguna mena de resposta al mestre

La resposta del noi permet al mestre de saber si ha estat comprès o no ho ha estat i actuar conseqüentment.

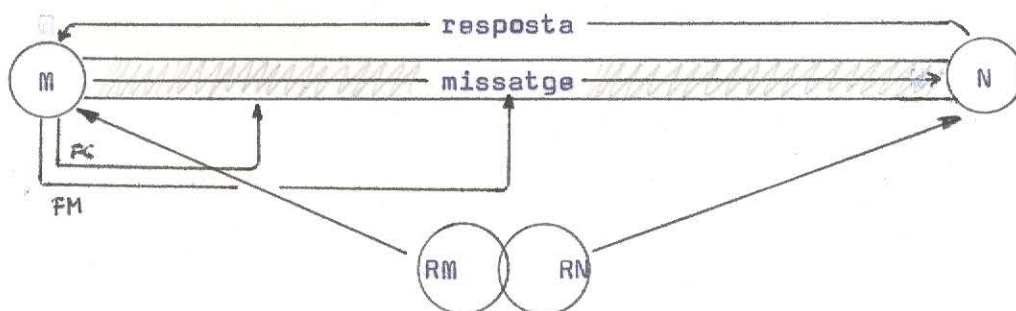
En aquest sentit, la resposta del noi actúa com a feed-back de l'acció del mestre.

- La re-elaboració del missatge, segon nivell del feed-back.

Si el mestre s'adona que no ha estat comprès de manera satisfactòria, té dues opcions:

- o bé tornar a emetre el missatge estructurant-lo de manera diferent per tal de, bo i prestant una millor atenció a les possibilitats que ofereix el repertori del noi, fer-li més fàcil la comprensió del missatge,
- o bé emprar un altre o uns altres canals.

La resposta del noi, doncs, pot provocar una nova acció del mestre, més i millor ajustada a les condicions de la situació de comunicació.



Gràfic 3. La resposta i el feed-back sobre el canal (FC) i sobre el missatge (FM).

- L'alteració dels repertoris, la regulació de la comunicació i el canvi.

Des del moment que s'estableixen condicions que permeten la correcta recepció i la comprensió dels missatges per part del noi, el seu repertori es modifica: el noi apren.

Això vol dir que canvia, que és en condicions diferents de recepció i d'emissió de missatges. Un aspecte d'aquest canvi, ben patent, són les afirmacions o les preguntes que fa. Molt sovint, aquestes preguntes mobilitzen el mestre, alteren el seu repertori ... el mestre és impulsat a aprendre.

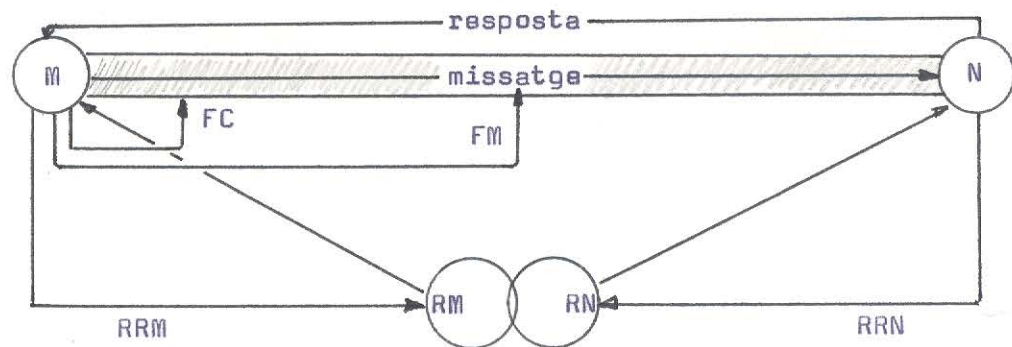
No és una paradoxa: els nois i els mestres aprenen plegats o els nois aprenen molt poc. Evidentment, el que aprenen els mestres no és el mateix que aprenen els nois: hi ha unes diferències quantitatives que són molt clares, però els mestres matissen, descobreixen aspectes nous, intueixen estructures.



Quan hi ha comunicació, el mestre ha d'aprendre.

Arribats a aquest punt, cal afegir al discurs precedent una consideració addicional: la comunicació sol fer referència a aspectes de la realitat que són fora del circuit mestre-noi i sol servir per al coneixement o per a l'apropiació d'aquesta realitat, per a l'adquisició de pautes d'acció en la mateixa.

Bé l'acció, orientada per la comunicació, que efectuen plegats el mestre i el noi els retorna, des de la realitat, requeriments de canvi dels seu repertori, requeriment de canvi personal: la regulació de la comunicació per la referència al real, canvia les persones que hi són implicades.

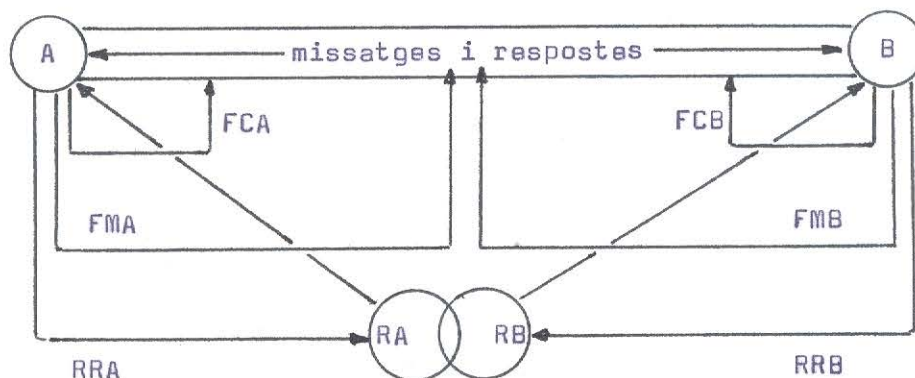


Gràfic 4. L'alteració dels repertoris: aprenentatge i canvi, Regulació dels repertoris (RRM i RRN).

Fins aquí hem desplegat, pas a pas, un model que pot descriure un procés de comunicació en el que un dels actors actua com a emissor i l'altre com a receptor.

En la realitat, totes les parts implicades en un procés de comunicació són emissors i receptors simultàniament. Si el model simplificat que hem desenvolupat permet algunes conclusions, un intent de copsar un grau major de complexitat ha de permetre d'eixamplar-ne el nombre i de matissarne el significat qualitatiu.

L'aplicació del model precedent a una situació en la que dues persones, A i B, entren en relació pot descriure's de la següent manera:



Gràfic 5. El procés de comunicació entre dues persones.

A i B intercanvien missatges i respostes emprant un o varis canals. Cada un d'ells estructura els seus missatges cercant elements de repertori comú a l'hora que efectuen un feed-back sobre el canal o canals que empran -és a dir, cerquen un llenguatge que els sigui útil- i regulen -precisant-los- els missatges i respostes que s'adrecen recíprocament. Aquest procés altera els respectius repertoris (RRA i RRB): A i B aprenen, canvien.

En part, A i B generen similitud entre ells en la mesura que eixamplen la zona d'intersecció dels seus repertoris respectius incorporant-hi cada un d'ells aportacions que reb de l'altre o incorporant-hi tots dos nous elements que descobreixen conjuntament.

Però el repertori no és només caracteritzable per allò que conté, sinó també per la forma com ho conté: quina estructura li és pròpia i quina significació emocional impregna els "continguts". En aquest sentit, A i B presserven la diferència entre ells. Generen una similitud que és nova -en el sentit que abans de la comunicació no existia-, però generen nova diferència.

A i B signifiquen aquí dues persones i el model que hem proposat preten de descriure de quina manera les persones s'influeixen mútuament i es canvien l'una a l'altra en la mesura que estableixen comunicació. Un mestre i un noi també són dues persones i, lògicament, són subjectes potencials



d'un procés similar al que hem descrit.

Entre un mestre i un noi hi ha una diferència de rol que emmarca la situació en que es troben, però aquesta diferència no ha d'obstar el que estableixin una comunicació enriquidora. El problema rau en la forma d'assumpció de les condicions que defineixen la situació en que es troben.

Això ens duu a explorar dues qüestions: la direccionalitat de la comunicació i el camp en que s'institueix com a legítima.

### 3.2 Comunicació i institució (la direccionalitat).

Hi ha un model "clàssic" d'escola que atribueix al mestre el rol d'emissor privilegiat i gairebé exclusiu enfront dels nois i noies que tenen assignada institucionalment la funció de receptors. Aquest model configura una forma de comunicació preferentment unidireccional en la que el mestre és investit dipositari de la informació "correcta" i encarnació dels valors que els nois i noies han d'assumir.

Aquest model ha funcionat durant molt de temps i encara és freqüent avui dia. No serveix per a res recrear-se en l'exageració de les seves limitacions -que són les que apareixen quan el mestre no és capaç de dur a terme ni tan sols aquest model-. Ara bé, també és important de veure que fins i tot en el millor dels casos, el model té unes limitacions ben identificables.

Abans d'intentar d'exposar aquestes limitacions, val la pena de plantejar-se quin és el millor dels casos possibles en aquest context: és el cas del mestre que, considerant-se efectivament dipositari d'una part molt substancial de la informació i dels instruments intel·lectuals que els nois han d'arribar a adquirir i entenent la seva presència com la d'un model d'actituds i valoracions al que cal que els nois s'apropin per assemblar-s'hi, intervé orientant-se preferentment a garantir un bon traspàs

de la informació que posseeix i una correcta adaptació dels nois al model que se'ls proposa, però que ho fa tenint en compte els nois, pensant a cada pas en les seves necessitats i possibilitats que interpreta, però, des del lloc central i distribuïdor de missatges que ocupa.

Aquesta forma de presència i d'intervenció no és pas mancada d'unes arrels ben emplaçades en la realitat i de dosis elevades de sentit comú. En una certa mesura, altres formes de fer de mestre que s'anuncien com a oposades a aquesta no poden prescindir d'alguns dels elements que la conformen. El problema no és tant en els paràmetres últims que defineixen aquest model d'intervenció com en el fet que s'institueix com a únic legítim. Això la deforma i n'exagera els defectes.

Recerques sobre la pràctica educativa basada en aquest model ( ) posen de manifest que pot provocar fàcilment reaccions de manca d'interès, inhibició i, en el límit, apatia i temor. I això és molt greu, sobretot quan és instituït, que ho és molt més sovint del que volem pensar -què vol dir, si no, la utilització de l'examen com a amenaça?-. Es tracta d'una pràctica que, sovint, és securitzadora si les condicions són favorables -ja hem dit que ens limitariem a l'anàlisi del millor dels cassos possibles perquè els altres cassos no mereixen consideració: parlem de mestres, no de paràsits-.

Hi ha, però, la possibilitat de plantejar-se un altre model que desplega les seves virtualitats quan els nois i noies poden esdevenir també emissors i s'instaura una situació en la que el diàleg i l'intercanvi -relatiu tant als objectes d'estudi o de treball com a qüestions i situacions afectives- configuren la classe com un àmbit de trobada i de relació en el que les diferències s'estructuren, en el que propostes disperses s'integren en projectes de treball o de recerca.

Aquest model eixampla enormement les possibilitats de participació -d'implicació- dels nois i noies i els obren vies de realització personal i de recerca de les seves pròpies opcions que en l'altre model els eren vetades.



Els nois i les noies -cada un d'ells- contribueixen a incrementar el volum de les informacions disponibles per al grup-classe, a diversificar-ne i enriquir-ne el contingut i les interpretacions, poden contrastar els seus petits progressos, es senten -perquè ho són- part activa del seu avenç i adquireixen col·lectivament consciència de la seva entitat com a col·lectivitat.

La diversificació dels canals de comunicació i l'establiment de la multidireccionalitat de la mateixa afavoreix formes de progrés diferents de les pròpies de l'altre model, i ho afavoreix en diversos terrenys:

- Augmenta la implicació.

La possibilitat d'intervenir activament en un procés de comunicació complet -emissió, recepció, gènesi de feed-back diversos, regulació del procés- permet d'anar molt més enllà de la simple recepció que, inevitablement, comporta passivitat i memorització epissòdica.

Permet que allò que es formalitza a l'escola s'arrela en el conjunt de l'experiència personal.

- L'orientació personal és possible.

En la mesura que el noi o noia intervé de forma directa en el procés d'elaboració dels aprenentatges, acomoda aquest procés al seu ritme i hi pot imprimir un segell personal, una orientació pròpia.

A poc a poc, cada membre del grup-classe pot anar trobant una orientació personal de la seva progressió.

- El grup pot emergir en tot el seu potencial.

La presència activa i l'intercanvi entre els membres del grup fan possible el coneixement mutu i l'aproximació a cadascú de la problemàtica del col·lectiu que apareix com una realitat susceptible d'ésser formulada i, per tant, regulada pels intercanvis que la construeixen.

Així com el model que hem esbossat com a "clàssic" té algunes limitacions i alguns riscos -com per exemple, la superficialitat d'una experiència basada en la transmissió verbal, la inflació de la informació en detriment de la relació, la igualació del valor d'informacions diverses-, aquest altre model "obert" també en té de riscos: sovint és difícil d'evitar la dispersió, no és gens fàcil d'elaborar una estructura relacional en la que el

el contacte sigui veritablement possible, és freqüent que es produeixin interferències entre els camps afectiu, organitzatiu i de treball -de fet, aquests camps han d'integrar-se, però la simple interferència és un risc quan el grup-classe no és en condicions de produir una veritable integració-, etc. En un mot, hi ha sempre latent el risc de la banalització.

Però, malgrat tot, apareix un tret fonamental que diferencia els dos models i és, precisament, la institucionalització sobre la que reposen: el primer instaura la unidireccionalitat i la verticalitat de les comunicacions, el segon hi afegeix la multidireccionalitat i l'horitzontalitat.

És important de notar que el model obert no constitueix exactament la negació de l'altre: no institueix només l'horitzontalitat -contra la verticalitat- i la multidireccionalitat -contra la unidireccionalitat-, sinó que a la verticalitat hi afegeix la horitzontalitat i eixampla la unidireccionalitat amb la multidireccionalitat. Si es tractés d'establir els contraris, i només d'efectuar aquesta operació, la situació que es crearia no fóra gaire diferent.

Es tracta d'una operació sumativa i no pas negativa. Allò que s'institueix és la possibilitat de l'intercanvi, les condicions que el fan possible, no pas l'intercanvi mateix. S'institueix l'intercanvi com a principi -materialitzant-lo en un marc que el possibiliti- no pas una forma i uns continguts possibles a intercanviar, ja que això el destruiria en produir-se una absolutització, diferent en el contingut però idèntica en l'estructura a l'absolutització pròpia del model clàssic.

El marc institucional que fa possible la comunicació és un marc dinàmic en el que la dimensió horitzontal regula i és regulada per la vertical, en el que la multidireccionalitat regula i és regulada per les verticalitats instaurades pels canals preferents.

Reprenem l'afirmació que feiem abans d'iniciar aquest apartat: entre un mestre i els nois hi ha una diferència de rol que emmarca la situació



en que es produeix l'encontre d'un i altres. Assumida aquesta diferència, el que ens interessa és de subratllar la conveniència d'un ambient de comunicació multidireccional -el que vol dir afirmar un postulat positiu, no pas negatiu-, i d'indicar que això no ha de suposar una minimització del paper del mestre ni de la seriositat i exigència que són requerides per l'establiment d'una comunicació tal que faci efectives les possibilitats que conté el fet de comunicar-se.

Establir aquest nivell de profunditat en la comunicació no és pas gens fàcil i suposa l'atenció del mestre a les formes com es regula la comunicació. Analitzem-ne un aspecte: que és fonamental, el de l'oposició entre l'espontaneïtat i la institucionalització formal dels canals:

- La possibilitat que un noi o noia comuniqui amb els altres té relació amb un bon nombre de qüestions: la significació i la ressonància afectiva que té per a ell o ella una determinada qüestió, el grau de seguretat que experimenta, el clima d'acolliment o d'exigència en que es produeix una comunicació donada.

D'altra banda, cada membre del grup, a més a més de viure diferentment una multitud d'aspectes com els citats, manté una situació diferent en el grup-classe: des del qui no para d'intentar de dominar la situació a força de parlar constantment fins al que mesura la seva intervenció pas a pas, des del que gaudeix de l'intercanvi fins el qui s'inhibeix per temorenc, la gamma de situacions personals és molt variada.

En un mot, la simple afirmació que tothom ha de poder fer ús de la paraula és buïda si no es creen condicions que ho permetin.

- En efecte, tot i que l'objectiu últim que es preten és que cada noi i cada noia puguin arribar a prendre la paraula espontàniament, puguin intercanviar i implicar-se a partir del que són, puguin fer la seva contribució a la regulació de la vida col·lectiva, aquest és un objectiu que pugui assolir-se banalitzant-lo en l'espontaneïsm.

Afavorir l'espontaneïtat vol dir sobretot eliminar les traves individuals o grupals a la comunicació oberta, donar seguretat a cada noi o noia i al grup per tal que pugui expressar allò que vol expressar. I aconseguir aquestes condicions no s'aconsegueix pas espontàniament, sinó que cal instituir aquelles condicions que ho fan possible.

És en aquest sentit que afirmem que és necessari assolir un equilibri entre espontaneïtat i institucionalització, un equilibri dinà-



mic en el que les condicions instituïdes permetin l'emergència d'una comunicació autèntica i en el que aquesta emogui els obstacles que aquelles condicions li representin.

- Aconseguir aquesta fita hauria resolt el problema de la comunicació si es tractés d'un grup de dimensions reduïdes en el que tothom és fàcilment assequible per part de tothom.

Però el grup-classe és un grup nombrós, en el que s'hi viuen subgrups i on l'organització reposa sovint sobre la formalització d'aquests, la divisió del treball, l'atribució de funcions diferenciades a col·lectius diferenciats.

En aquest context es fa indispensable l'establiment d'una canals aptes per a la circulació de tota la informació que és necessari que passi d'uns a altres, que siguin coneguts per tothom i prou assequibles.

L'establiment i l'ús regular d'uns canals és un segon nivell de la institucionalització de les comunicacions, és un nivell formal que garanteix a tots els nois i noies l'accés a uns circuits relativament neutres -funcionals- l'ús dels quals no implica l'haver de fer-se violència -de forçar-se en una implicació viscuda com excessiva, més enllà de la zona de comoditat personal en el contacte obert a tots-.

Cada grup-classe té la seva organització i els canals d'informació en són una part. Tot i les diferències que poden observar-se entre grup-classe i grup-classe, hi ha uns canals tipus que solen ésser presents, en formes variables, a diversos indrets: l'assemblea o el consell de classe, les posades en comú de treballs de recerca fets en grup, els intercanvis a l'inici o a l'acabament de les sessions de treball, el comentari de treballs, l'avaluació de les dificultats trobades enfront d'una feina determinada, l'anàlisi o el balanç d'un període del curs ... són moments de debat que poden esdevenir canals habitualment utilitzats i que, si són reconeguts per tots com a moments de comunicació, faciliten un intercanvi autèntic que es produeix en un marc securitzador i en el que l'espontaneïtat és possible.

Evidentment, l'existència de canals estables i instituïts no és "la garantia" d'una bona comunicació. L'atenció del mestre als processos i l'acció reguladora que efectua la seva presència aporta de forma constant al grup quelcom que aquest, per si sol, difícilíssimament podria aconseguir: capacitat d'estructuració.

En cert sentit, el fet que el mestre sigui "extern" al grup, el

fet que s'hi impliqui amb mesura, el fet que hi mantingui una presència "adulta" -i, per tant, diferent- sí que és una garantia que facilitarà en la mesura de la seva exterioritat l'accés a la possibilitat d'estructurar-se.

Certament, el mestre és dins del grup-classe i, en aquest sentit, estableix una relació personal amb cada un dels nois i noies, s'implica en aquesta relació en la que hi vol ésser personalment present, proper, disponible al contacte. Però és igualment cert que el mestre és adult i, per tant, extern al grup en la mesura que és adult. Aquesta presència amb perspectiva que el mestre pot aportar és la que confereix possibilitat d'estructuració.

Una forma d'anàlisi d'aquesta presència és l'estudi del camp de la comunicació que s'estableix en un grup-classe.

### 3.3 Un model analític del camp de la comunicació.

Per tal d'explorar aquest camp, n'establirem unes coordenades bàsiques, l'una de caire personal -l'actitud del mestre enfront del fet de la comunicació- i l'altra de caire institucional -la legitimació, o no, dels objectes que són el contingut de les comunicacions-:

- El mestre pot mantenir, en relació al fet de la comunicació amb els nois i noies o entre ells, una actitud que pot oscil·lar entre dos pols:
  - una actitud estimuladora de la comunicació,
  - una actitud restrictiva.

En el primer cas tendirà a afavorir que els nois i noies s'expressin i entrin en relació entre ells i en el segon tendirà a limitar aquestes possibilitats.

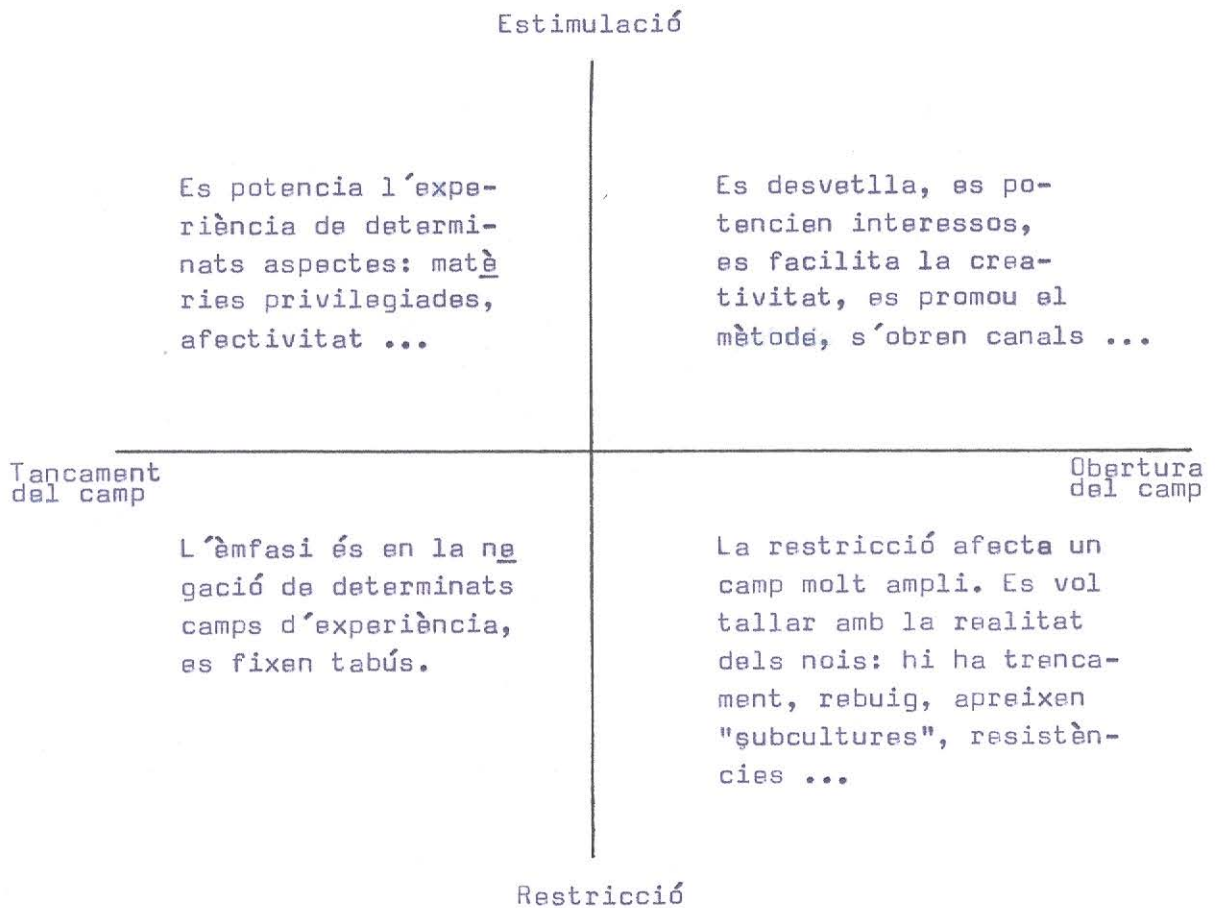
Si bé, en principi, afirmem que allò desitjable és el manteniment d'una actitud afavoridora, l'anàlisi posterior del model que resulta introduirà algunes matitzacions.

- D'altra banda, en l'acte instituent de la "legitimitat" de la comunicació en el si del grup-classe, la institució escola pot manifestar una voluntat que oscil·la també entre dos pols:
  - la voluntat que el camp de la comunicació sigui obert, ampli, que es pugui comunicar a propòsit de tot, o quasi,



- la voluntat que el camp de la comunicació sigui tancat, estret, limitat, que es pugui comunicar només a propòsit d'algunes coses prefixades.

Aquests paràmetres poden representar-se gràficament en uns eixos de coordenades:



Gràfic 6. Amplitud temàtica i actitud enfront de la comunicació.

Els eixos estaberts delimiten quatre àmbits que són ben diferenciables:

- L'estimulació de la comunicació a propòsit d'un camp ampli: *l'estimulació global*  
S'afavoreix la comunicació sobre qualsevol aspecte de la realitat: tots els temes poden ésser objecte d'intercanvi.



En aquest context es desenvolupa l'interès per la realitat i pel treball que el grup-classe duu a terme per tal d'interpretar-la, així com l'interès pel propi grup-classe en tant en quant és un dels camps significatius de l'experiència dels nois i noies.

La riquesa i la diversitat dels estímuls provinents de l'interior i de l'exterior del grup actua en el sentit de desvetllar i d'acollir contínuament les necessitats i els interessos de cadascú.

La intervenció centradora de l'atenció dels nois en determinats aspectes i estructuradora del treball i de la recerca que efectua el mestre permet el grup-classe d'orientar-se a la descoberta i a la interpretació de situacions viscudes i d'orientar-s'hi d'una manera creativa.

És fàcil de depassar els interessos particulars de cada noi o noia i d'integrar-los en opcions col·lectives. És igualment probable d'acceptar el risc de prestar atenció a aspectes no estrictament acadèmics que forneixin una visió global de la cultura, de la societat i de la pròpia vida de cadascú.

Una bona canalització de tot el potencial energètic que es desvetlla, mitjançant l'ús de mètodes d'observació i de tractament de la informació, de plantejament i de resolució rigorosa de problemes, d'alternança entre l'anàlisi i la síntesi, permet d'obtenir un progrés òptim -en el sentit que és el millor progrés possible per al grup concret-.

L'existència de canals establerts evita en part la dispersió i el rigor metodològic -que només té tot el seu sentit quan hi ha una realitat "suficient" per a motivar-lo- limita el risc de superficialitat.

Cridar l'atenció dels nois i noies sobre aspectes concrets i rellevants dels problemes que es plantegen, aportar noves informacions significatives, vetllar pel funcionament eficaç dels canals establerts, vitalitzar el diàleg i la discussió ... són les intervencions estructurants en les que el mestre organitza el potencial de comunicació que ha desvetllat i ha fet possible.

- La restricció de la comunicació a propòsit d'un camp ampli de temes prohibits: *la restricció global*

Es restringeix la comunicació sobre molts aspectes de la realitat: hi ha molts -massa- temes que són prohibits. De fet, aquest àmbit és definit per la negació de la comunicació mes enllà de l'estrictament necessària per assolir uns resultats acadèmics i per mantenir un ordre i una disciplina -sovint enunciats com a principis genèrics, intemporals, no emplaçats-( ).

No hi ha participació dels nois i noies a la vida de la classe: la situació és fruit d'una imposició que no cobreix les necessitats mínimes, i es complica gairebé inevitablement amb comportaments reactius dels alumnes que manifesten d'aquesta manera la seva oposició a una situació que no desitgen.

El grup-classe és empobrit, mutilat d'una de les seves funcions essencials.

Els principis del mestre van per un camí i els interessos i les vivències dels nois i noies van per un altre. El resultat és la coexistència, en paral·lel, d'una "cultura oficial", d'unes aparences que el mestre vetlla per mantenir amb una "subcultura" viscuda pel grup al marge del mestre.

Entre els nois i noies hi ha una circulació d'informació intensa i relativa a les seves necessitats vitals, relacionals o intel·lectuals, però que es realitza al marge de qualsevol presència adulta i, en conseqüència, patint sovint les deficiències pròpies d'una estructuració que els ajudi a objectivar-se, a identificar-ne els elements concrets i a emprar-los de forma constructiva.

Entre aquests dos nivells d'existència del grup-classe pot haver-hi o no friccions externament visibles, però el que no hi ha és cap mena d'articulació.

En realitat, el grup de nois reb més -per bé i per mal- d'all mateix, d'altres adults i del seu entorn social que no pas de la vida del grup-classe com a tal grup instituït.

L'emergència, entre els nois i noies, d'un sentiment de dissociació entre la mentida oficial i la realitat viscuda pot ésser una de les conseqüències que pot observar-se, malauradament molt sovint.

- L'estimulació de la comunicació a propòsit d'un camp tancat: *l'estimulació parcial*

En aquestes condicions, la comunicació és estimulada, però ho és selectivament a l'entorn d'una o unes temàtiques seleccionades per la institució.

La comunicació s'orienta, des de fora del grup-classe, a fomentar el tractament d'uns temes determinats, amb exclusió d'uns altres, ja sigui perquè l'edat, la procedència o el futur volgut per als nois i noies ho fan aconsellable en el seu moment present -segons el criteri de l'escola o del mestre que la representa a la classe-.

L'establiment de la comunicació en aquest àmbit permet, de vegades, de restablir situacions d'equilibri trencades en altres moments de la història del grup-classe o bé de situar-se enfront de determinades mancances o pressions de l'entorn social. Però també pot con-



duir a accentuar desequilibris o a produir-los, especialment quan el mestre es deixa dur pel seu propi repertori de referència, amb poc control i sense haver-se fet una composició de lloc partint de la situació actual dels nois i noies. ( ).

En la pràctica de qualsevol classe -sigui quin sigui el camp comunicacional preferent- és possible que el mestre hagi de dur a terme intervencions centrades en el camp que ara estem explorant. Això és lògic, i positiu, si entenem que els nois són molt influïts per alguns fets o tendències del seu entorn i que aquest, sovint, els condiona excessivament i els desorienta. Conseqüentment, el mestre ha d'intervenir, de vegades, estimulants el tractament de temàtiques menys tingudes pels nois, ha de realitzar intervencions compensatòries en l'establiment del camp comunicacional. Però això no ha d'entendre's com un tancament del camp, sinó com una prioritització eventual d'alguns aspectes que, al seu darrera, comporta l'opció d'eixamplar el camp fins allà on sigui possible.

- La restricció de la comunicació afectant un camp petit de temes prohibits: *la restricció parcial*.

L'actitud del mestre és restrictiva, però ho és a propòsit de poques qüestions: no posa l'èmfasi en aquelles que estimula, sinó en aquelles que nega.

S'admet la comunicació a propòsit de certes temàtiques -acollides de forma vaga, ja que no es preten fonamentalment de potenciar-, però, sobretot, es rebutja la comunicació a propòsit d'unes altres.

No hi ha un interès perceptible per la comunicació, però ja sigui perquè s'ha de parlar amb els alumnes, ja sigui perquè aquests ho demanen, ja sigui perquè els temes acceptats no plantegen una conflictivitat excessiva, hi ha tolerància a determinats intercanvis. Però n'hi ha d'altres en els que es topa amb el tabú: no se'n parla, i punt.

Els temes prohibits passen a ser del domini exclusiu del grup de nois i noies, al marge del mestre. Hi ha la possibilitat que alguns nois o noies acceptin el risc de parlar-ne a classe i a rebre les conseqüències de la transgressió, fet que reforça la seducció del tabú.

Una mínima reflexió sobre els horitzons que permet a un grup-classe l'establiment d'aquest camp com a preferent, hauria de retornar-nos a la consideració de la possibilitat d'estructuració que sempre és implícita en el fet que el mestre aculli vivències, necessitats i interessos dels nois i noies, però es tracta d'una reflexió ja desenvolupada anteriorment.



Esbossada la interpretació dels quatre àmbits en que pot instaurar-se la comunicació al si d'un grup-classe, pot ésser interessant de contextualitzar una mica cada un d'aquests àmbits, posant-los en relació els uns amb els altres i explorant el que s'esdevé quan el grup passa de l'un a l'altre.

Per tal de simplificar el lèxic, emprarem, per a cada un dels àmbits que hem delimitat, l'expressió que reflexa l'acció amb que el mestre els instaura: estimulació global, restricció global, estimulació parcial i restricció parcial:

- A un extrem de l'inventari d'aquests camps comunicacionals hi trobaríem el que resulta de l'acció de restricció global -corresponent a una escola i a una forma d'intervenir a la classe de caire repressiu i dogmàtic- mentre que a l'extrem oposat i trobaríem l'àmbit que és resultat d'una acció d'estimulació global.

Els altres dos quadrants del gràfic són situacions intermitges que assenyalen passos d'una evolució d'un extrem a l'altre.

- El pas d'una acció de restricció global a una de restricció parcial es produeix quan hi ha intenció d'acomodar, tímidament i amb actitud de reserva, una escola encarcerada a uns aires més actius.

Predomina un ànim de cautela, una voluntat de preservar el control de la situació i de no haver de canviar substancialment d'actitud ni de metodologia, donant però la sensació de progrés i, sobretot, mostrant una façana una mica progressiva.

- El pas de la restricció parcial a l'estimulació parcial constitueix ja una inflexió important, indica una aproximació al model d'escola que solem anomenar convencionalment "activa", implica una voluntat de superació d'algunes de les limitacions més essencials que són imposades en un tipus d'escola que es veu com a fonamentalment repressora.

En d'altres casos, l'acció d'estimulació parcial respon a actituds dogmàtiques del mestre o de l'escola, a la voluntat de promoure canvis més aparents que no pas efectius i, en tot cas, desentenent-se de la necessitat de coherència i d'acció sobre els nois des d'un marc global.

- L'accés a una acció d'estimulació global -que potser no és l'accés a un estat definitiu, fixe, de perfecció, sinó una tendència- indica, en la mesura que pot anar aconseguint-se, la voluntat de dur a

terme una acció de veritable suport a la creixença i a la maduració dels nois i noies i de consolidació del grup-classe.

És important de subratllar que aquest camí no és pas un camí que té només anada. També pot haver-hi tornades, i, de vegades, les tornades poden ésser necessàries, ja sigui per la situació que viuen els nois, ja sigui per les possibilitats actuals d'acció del mestre -no sempre podem fer-ho tot-.

D'una banda cal dir que el pas de l'un a l'altre dels quadrants esbossats respon a motius d'ordre ideològic i a raons de caire pedagògic. És ben cert que hi ha diverses maneres d'entendre la feina de mestre i que no n'hi ha una que monopolitzi totes les virtuts. Des de diverses perspectives hi ha la possibilitat de dur a terme una acció positiva per als nois i noies, sempre i quan no se'n faci un absolut, sempre i quan hom deixi que la realitat exerceixi de regulador de la pròpia intervenció.

D'altra banda, la situació que viuen els nois i noies, l'estat en que es troben en un moment donat, és un element de reflexió que mereix d'ésser considerat molt seriosament. Com més oberta és una situació que se'ls proposa de viure, més elevat és el risc que implica perquè les referències existents a-priori són menors i més fràgils, i contruir-ne per si mateix no és pas la feina d'un dia: és possible, doncs, que una situació -per molt desitjable que pugui considerar-se- desbordi les possibilitats del grup-classe d'estructurar-la. Hom pot veure's obligat a preguntar-se què és primer, les seves opcions personals o les necessitats d'uns nois i d'unes noies, el dogma o la realitat.

Acceptar, rebre, estimular qualsevol temàtica -tenir l'aspiració d'elaborar-ho tot- pot posar en crisi aspectes que hom no consideri discutibles o pot dur el grup fins a uns extrems de discussió tals que les condicions mínimes necessàries per a dur a terme una acció estructurant s'escapin del control del mestre i, llavors, aquest s'esvaeixi i, amb ell, la possibilitat d'existència d'un marc de debat.

Una anàlisi que, abastant els darrers deu o quinze anys, intentés de contemplar en paral·lel i d'establir correspondències entre l'evolució de l'acció pedagògica -contemplant la forma d'entendre-hi la comunicació com un dels factors de canvi- i les demandes i les reaccions que s'han produït en el context on aquesta escola es desenvolupava, fóra enormement reveladora: la comunicació, l'activitat personal dels nois i noies, la participació del grup-classe en la seva pròpia formació han topat sovint amb alguns elements ideològics presents en els grups socials d'on procedien els nois i, fins i tot, amb algunes opcions dels propis mestres. Aquest és un tema preocupant i que remet als objectius que pot i ha de tenir l'educació, i a la forma com aquests objectius poden contribuir simultàniament a orientar la construcció personal dels nois i noies i la convivència de diferents opcions.

És possible que la consideració, més enllà de la temàtica estricta de la comunicació, del sentit de les relacions interpersonals enteses en un sentit ampli, pugui contribuir a clarificar una mica aquestes qüestions.



#### 4. Les relacions interpersonals en el grup-classe.

---

La comunicació consisteix en un procés d'intercanvi constant de missatges de tots tipus entre els membres del grup-classe: hom intercanvia notícies -informació a propòsit de-, sentiments, aspiracions, referències, estats d'ànim, vivències individuals o col·lectives ... que no són pas neutres, en el sentit que tots aquests tipus de missatge són impregnats d'una significació emocional, tant per al qui els emet com per al qui els reb.

El grup-classe és un petit univers fet de tota mena d'experiències que la comunicació entre els uns i els altres transmet, posa en comú, contribueix a contrastar i, pel fet de la comunicació i del contrast, integra en la construcció d'una identitat col·lectiva.

Aquest teixit d'intercanvis, que va fent-se en el marc d'unes referències d'espai i de temps ben delimitades, permet a cadascú de construir-se en un context establert amb altres persones. És en aquest sentit que és indispensable d'explorar quin és el sentit i les possibilitats que ofereixen les relacions interpersonals que s'estructuren en un grup-classe.

##### 4.1 Les relacions interpersonals diferencien i integren simultàniament.

El fet de comunicar habitualment amb els altres, d'expressar els propis viscuts, les pròpies reaccions als estímuls externs, respon a una necessitat ineludible de les persones, és una de les condicions del progrés de la persona cap a la seva identificació i realització.

La realització de si mateix té molt a veure amb el contacte amb els altres, amb l'intercanvi amb ells a tots els nivells en el que hom pot adquirir consciència de si mateix i de l'altre. Cada un dels interlocutors amb qui un noi o una noia estableix una relació d'intercanvi representa una altra visió de la realitat que pot ésser coincident amb la pròpia, complementària, divergent o conflictiva, però que és la de "tal" persona concreta. A partir d'aquest contrast -i del grau d'acceptació de la persona amb

qui es relaciona, del significat que aquesta persona té per a ell o ella-, el noi o la noia poden afirmar-se, precissar-se, adquirir consistència, constituïr-se. De la mateixa manera que la resistència que ofereixen als objectes i les realitats materials és una resistència feconda, el contrast amb els altres també ho és: interpel·la, qüestiona, matitza, obliga a definir-se amb precisió creixent, força a identificar-se.

És en aquest sentit que la comunicació aconpleix una funció singularitzadora de l'individu, que el diferencia dels altres: la presa de posició constant, tant de cara a l'acció sobre l'entorn com de cara a la delimitació de conceptes i d'apreciacions, va donant entitat a l'ésser de cada noi o noia, va perfilant la seva personalitat ( ).

Però, complementàriament, la comunicació aconpleix també una funció aparentment uniformitzadora i, en el límit, integradora de les diferències en un marc de realització personal que és comú, compartit i que, per tant, estableix referències semblants per a tots.

La relació constant a l'interior d'un mateix context, on experiències, informacions i problemes reben un tractament semblant, produeix insensiblement una similitud en les reaccions davant dels fets i en les adquisicions conceptuals. D'altra banda, la necessitat de convivència i d'intercanvi demanen de simptonitzar mínimament amb els procediments comuns i amb les accions i les reaccions dels altres per tal que sigui possible d'establir un mínim lligam, una mínima possibilitat de participació en el procés dinàmic del grup-classe del que hom forma part.

En tant que conceptes purs, la singularització i la uniformització s'oposen, com també s'oposen la diferenciació i la integració. I el problema no és resol cercant un "punt intermig" en el que un noi o una noia podrien realitzar una mica de cada. La realitat és que un noi o una noia poden realitzar cada una de les parts d'aquest procés en la mesura que realitzen l'altre: o es realitzen ambdós simultàniament o no se'n realitza cap. La diferència és relativa a un conjunt coexistent i la integració pressupo-



sa l'existència de parts diferents i integrables.

Considerem-ho d'una altra manera: si hom té la pretensió d'eliminar les diferències -si s'impedeix la realització de la funció singularitzadora de la comunicació-, s'obté una reproducció seriada de models idèntics, que poden coexistir en paral·lel, però entre els que no hi ha possibilitat d'intercanvi ni d'integració que és el que hom podria pretendre en l'acte d'anivellar, d'igualar. Inversament, si hom té la pretensió d'eliminar les similituds -si s'impedeix la realització de la funció integradora-, s'obté una situació en la que la singularitat perd tot el seu sentit en ésser impossible d'intercanviar per manca de referències comunes, l'anòmia relacional esterilitza la suposada identitat personal.

La singularitat i la integració, o bé es produeixen simultàniament i es regulen recíprocament, o bé no es produeixen. No produeixen res de dinàmic.

#### 4.2 La qualitat de les relacions personals incideix en l'aprenentatge.

Tot al llarg d'aquest capítol, en parlar de comunicació, hem anat fent referència a dos camps: el contacte entre persona i persona i la circulació d'informació. Tot i que, des d'un punt de mira teòric, es tracta d'un mateix procés, a la pràctica és possible de fer la distinció ja que, en el terreny de la pràctica, la distinció és operativa i té algunes repercussions.

Ha estat constatat amb freqüència que l'establiment d'unes bones relacions personals constitueix una condició molt important del rendiment dels nois i noies. Això és explicable des de dues perspectives.

En primer lloc, tot i que l'experiència que pot fer-se en el marc del grup-classe no exhaurix la totalitat de les relacions personals que estableixen els seus membres, les circumstàncies temporals i la importància del treball que s'hi realitza fan que les relacions establertes al grup-classe tinguin una incidència molt gran en els processos d'aprenentatge.



Segons siguin les relacions personals que un noi o noia mantingui al si de la seva família i amb els mestres i companys, la seva participació en el treball i el seu rendiment en l'estudi tendirà a ésser més o menys rica: en la mesura que sigui acceptat per les persones a les que té apreci, es sentirà més segur i això li permetrà de disposar d'un volum major d'energies que podrà destinar a interessar-se pel coneixment de la realitat.

D'entre els molts factors -alguns dels rellevants detectables per diverses tècniques sociomètriques- que permeten d'explicar la major o menor seguretat que un noi gaudeix al seu grup-classe n'hi ha un de molt rellevant i sobre el que els mestres hi poden intervenir: la valoració que un mestre fa d'un noi -o també del grup- determina en una bona mesura el seu rendiment. La metàfora de Pigmalión no és només un conte ( ).

En segon lloc, també és un fet observable amb certa freqüència que hi ha nois o noies que formen tandems o equips de treball en els que una bona articulació d'una relació personal de qualitat amb uns interessos d'estudi o de recerca compartits donen com a resultat un rendiment intel·lectual notable. Una ampliació d'aquest fet, que també s'esdevé de vegades a una escala més àmplia, és el que es produeix quan un mestre aconsegueix d'entusiasm<sub>ar</sub> el grup-classe a propòsit d'un treball o d'un projecte determinat: quan treball, organització i relacions es troben en una simptonia semblant, els resultats, tant personals com acadèmics, són excel·lents.

Aquestes afirmacions posen de relleu dues coses: d'una banda el lligam entre bones relacions i bon rendiment i, d'altra banda, el caràcter antecedent de les relacions respecte del rendiment. I permeten de concloure que la intervenció del mestre en el grup-classe no pot, ni de bon tros, limitar-se a una bona programació i a un desenvolupament lògic i rigorós dels estudis o recerques, sinó que ha de prestar una atenció primordial a l'esfera de les relacions en la que es construeixen les condicions que han de permetre als nois i noies d'encarar el treball amb una actitud i una predisposició favorable.

### 4.3 Unes relacions personals constructives.

Partim de la hipòtesi, que esperem haver justificat suficientment, que la forma com es concebin i es desenvolupin les relacions personals té una importància primordial en el desenvolupament personal dels nois i en la maduració del grup-classe i intentarem ara de concretar el nostre punt de mira suggerint quines són les referències que han d'emmarcar el tractament d'aquesta qüestió.

El fons del discurs que ha desenvolupat Carl Rogers ( ) conté, al nostre parer, aportacions molt valuoses i indispensables a qualsevol consideració de la problemàtica relacional en el marc d'un grup-classe. Començarem per resumir el que considerem essencial de les hipòtesis d'aquest autor i, tenint-les presents, intentarem de precisar quines poden ésser les intervencions del mestre que s'orienten en la direcció de l'acolliment radical de la persona del noi o noia tot presservant la coherència necessària en relació a altres exigències de l'acció a l'escola.

Situant-se enfront d'un món que canvia ràpidament i en el que els coneixements són subjectes a una depreciació també ràpida, Rogers manifesta la necessitat de donar prioritat a la capacitat de canvi i d'aprenentatge per damunt de la possessió de coneixements estàtics. Considera que facilitar l'aprenentatge exigeix que entre el que apren i el mestre -el "facilitador"- hi hagi una relació interpersonal basada en certes qualitats i actituds que són prou conegudes:

- Congruència i autenticitat.

Rogers vol expressar la qualitat d'ésser autènticament un mateix i d'entrar en relació amb el noi sense màscares ni defenses que amaguin la pròpia realitat personal del mestre.

Enfront de la situació tan freqüent en la que el mestre es defensa i es protegeix de la relació dinàmica amagant-se al darrera del seu rol de "mestre" -esdevenint d'aquesta manera una encarnació impersonal i anònima de les exigències de "la" programació-, Rogers defensa la necessitat d'aparèixer i de manifestar-se tal com hom és, sense desfigurar la pròpia persona, de manera que el noi o noia tinguin accés a la possibilitat d'establir amb el seu mestre una relació



de persona a persona, autèntica.

Evidentment, el mestre fa de mestre, però això no ha de privar-lo d'ésser la persona que ell és. I és important de subratllar que li és possible d'establir relacions partint del que és, no pas partint del rol que realitza.

• Consideració, acceptació, confiança.

Amb l'expressió "acceptació positiva i no condicional", Rogers denota una actitud bàsica d'acceptació del noi o noia en tant que persona diferent del mestre, amb una forma de pensar i de sentir que li és pròpia, amb una forma de reaccionar, uns dubtes i uns temors, amb uns comportaments no sempre coherents.

Rogers es refereix a l'acceptació incondicional del que l'altre és, el que no vol dir donar per bo tot el que fa ni implica inhibir l'exigència. En parlar de la incondicionalitat de l'acceptació vol subratllar el fet de la gratuïtat de l'acceptació de l'ésser del noi o noia, donant a l'acceptació el valor d'una actitud de principi, que no és sotmesa a que el noi o noia se l'hagin de guanyar mitjançant determinats comportaments.

Aquesta manifestació de confiança envers el noi o noia, considerant-lo capaç d'assumir el seu propi progrés i de dirigir-lo des de dins d'ell mateix és el reflex de la confiança genèrica en les capacitats de les persones per a trobar solucions constructives als problemes que se'ls plantegen en la seva vida.

En l'actitud d'acceptació hi ha una paradoxa que val la pena de determinar-se a explicar:

- Sembla com si l'acceptació del que el noi o la noia són pot produir com a resultat una fixació: "si ja estic bé, per què canviar?".
- Allò que s'esdevé és ben bé el contrari: l'acceptació dinamitza el desenvolupament i el canvi personal. Ens expliquem:
  - En la mesura que un noi o una noia es senten acceptats per altres persones que són significatives per a ells -persones en les que dipositen confiança-, és més fàcil que s'acceptin a si mateixos.

L'acceptació di si mateix genera confiança, seguredat. En la mesura que hom se sent segur, és més disponible per a explorar allò no conegut, que implica risc: descoberta, comportaments diferents i no defensius, canvi personal.

- Inversament, en la mesura que un noi o una noia no es senten acceptats, especialment per les persones que tenen significació per a ells, despenen molta energia per tal de guanyar-se aquesta acceptació i no els queda disponibilitat per a explorar altres vies, no canvien, es fixen en la recerca de seguredat.

• Comprensió empàtica.

Es tracta de la capacitat de, posant-se fins on és possible en el lloc de l'altre, veure les coses amb els seus ulls i experimentar-les amb els seus sentiments. Per a Rogers, això es produeix quan el mestre compren, des de l'interior, les reaccions del noi i la forma com aquest percep els processos de formació i d'aprenentatge.

La comprensió empàtica afavoreix un clima d'aprenentatge en el que la direcció pot ésser determinada -almenys parcialment- pels nois, una situació d'aprenentatge experiencial i carregat de significació viscuda. Aquest és el tipus d'aprenentatge que s'arrela més profundament en la persona i que té més repercussió ( ).

Una acció del mestre basada en aquesta paràmetres és la que, segons Rogers afirma, permet l'alliberament del potencial que es troba en l'interior de la persona dels nois que, altrament, són subjectes a constriccions que els venen de fora, poc i mal explicades, i inhibidores d'un desenvolupament que és el necessari a la nostra civilització.

Els postulats rogerians, que es justifiquen en una filosofia de la persona humana, configuren el que s'ha anomenat l'orientació no-directiva de la intervenció. L'aportació de Rogers ha suscitat moltes crítiques i una polèmica molt rica que no recollirem ja que és fàcil de trobar-la en d'altres indrets ( ).

La nostra intenció -tal com ja ho hem dit- és la de prendre les reflexions de Rogers com un punt de partença per a precissar quin és el sentit i la qualitat que han de tenir les relacions interpersonals en un grup-classe.

Les tres actituds que hem exposat responen totes tres a les necessitats dels nois i noies de sentir-se acceptats, valorats i compresos i de poder establir relacions tan transparents com sigui possible amb aquelles persones que conviuen més directament amb ells.

Si un noi pot comptar amb l'acolliment que hem descrit i amb la seguretat que li representa el poder intercanviar amb algú que coneix i que vibra amb els seus problemes, el noi disposa dels recursos necessaris per a



viure personalment i amb plenitud el camí vers la maduresa que li és accessible en un moment donat de la seva creixença. En la mesura que el noi vagi seguint aquesta via de forma constructiva, accedirà progressivament a graus majors d'autonomia, s'aproparà a poc a poc a l'autonomia de l'adult que és capaç de decidir amb responsabilitat quins són els seus passos i quins són els seus vincles amb si mateix, amb els altres i amb el món en que viu.

Per dir-ho amb tota la complexitat, esdevindrà capaç de prendre decisions a l'interior d'un marc fet de les interdependències que són pròpies de la persona humana -de tipus social, de grup i, fins i tot, personal-. És a dir, serà adult, autònom i responsable en la mesura que li és possible de ser-ho, i irà deixant de dependre dels altres de la manera com en depen un nen.

El terme final del procés educatiu vist des del noi o noia és, per tant, la consecució de l'autonomia i de la solidaritat. I vist des del mestre, és la possibilitat de la no directivitat, la possibilitat d'una intervenció que no estableix direcció aliena al noi o noia sinó que possibilita que ell l'estableixi per si mateix. En tant en quant aquest terme no és assolit, les intervencions del mestre es justifiquen en la mesura que són contribucions a la facilitació del camí cap a la maduresa dels nois.

Això no implica directament -i simplement- que el mestre ha d'intervenir de manera no-directiva, afavorint la participació de tots els nois i noies a l'elaboració de tots els problemes del grup-classe i fent efectiva aquesta participació en forma d'autogestió. Però sí que implica que ha de tendir-hi, i que ha d'anar realitzant-la en la mesura que les possibilitats li ho permeten.

La mesura de quines són aquestes possibilitats passa per la consideració a cada moment que el mestre es planteja una línia d'intervenció de les coordenades essencials del procés de formació dels nois i noies que ja hem anat apuntant en reflexions anteriors. Assagem de reformular-les:

- Els nois i noies es realitzen al llarg d'un procés d'intercanvi constant amb la realitat, procés que és regit per la satisfacció de les seves necessitats, una de les quals és la de la progressiva integració de la seva personalitat.
- El contacte amb la realitat només pot efectuar-se partint d'unes pautes d'atribució de significació a les experiències -pautes que són subministrades per les persones i per l'entorn més proper- que serveixen per trobar el senti de la realitat i del paper del propi jo immers en aquesta.
- Aquest intercanvi -en el que s'identifica el món i un mateix- i la possibilitat d'establir contactes personals positius són una font de seguretat per a avançar en el creixement -el creixement implica sempre el risc d'assajar allò desconegut, i hom pot acceptar risc només en la mesura que es sent segur-.
- El projecte d'influència -el projecte educatiu- que ha estat dissenyat per la institució o pel mestre i que orienta la intervenció d'aquest constitueix una oportunitat concreta de confrontació per als nois i per al grup-classe.

No és "totes les oportunitats", n'és només una -limitada, precisa, potser insuficient, però concreta- que serveix per a confrontar-se i, per tant, per a créixer.

- En el marc d'aquest projecte -en el marc de l'oportunitat de creixement que és un projecte-, la presència activa, la intervenció del mestre constitueix un element dinamitzador i regulador del procés que els nois i noies realitzen.

Aquesta intervenció pot prendre moltes formes -un bon nombre de les quals són ben legítimes-, però mantenim el parer que, sigui quina sigui la forma, d'orientacions finals legítimes només n'hi ha una: aquella que contribueix a la construcció de la llibertat dels nois.

És important de precissar aquesta darrera afirmació, ja que la pràctica quotidiana és prou densa i, de vegades, aparentment contradictòria; tant que pot arribar a emboirar els objectius que es pretenen. Hi ha un fet que cap teoria no pot oblidar: els mestres, ho vulguin o no, tenen autoritat i, a més a més, la fan servir. No ens referim ara al poder de coacció que la institució els transfereix, ens referim al fet de la capacitat d'influència que cada mestre posseeix per la combinació específica que ell és de determinats valors personals, habilitats, coneixements, capacitat de relació i per la forma com els nens el viuen. Ens referim al fet que cada



mestre, per raó d'allò que ell és i per la seva forma genuïna d'ésser present en el grup, reb dels nens un dipòsit de confiança, esdevé destinatari d'una predisposició a acollir-ne la influència. I, encara, al fet que ell pot emprar aquest instrument.

Bé, la nostra afirmació és que ha d'emprar-lo. En primer lloc, perquè són els nens els qui li donen -i no li donen pas gratuïtament, perquè sí-, i en segon lloc perquè pot emprar-lo de tal manera que serveixi al creixement dels nois i al seu camí cap a l'autonomia. El problema és quina és aquesta manera. Pensem que només n'hi ha una: aquella que es basa en la reciprocitat, en l'establiment d'una actitud tendent a un reconeixement recíproc de l'autoritat -explícit per part dels nens, implícit per part del mestre-. Ens expliquem: el mestre pot influir en els nois -és en això que rau la posta en acte de l'autoritat-; pot influir-hi tenint-los en compte o sense considerar-los; si basa l'orientació de la seva influència en una prèvia consideració dels nois -del que són, del que necessiten, del que els permetrà de progressar-, llavors, i en l'acte mateix de prendre'ls en consideració, els reconeix implícitament una autoritat, accepta d'ésser regulat ell mateix pel reconeixement del que els nois són, els reconeix autors de si mateixos -autoritat i autor tenen una arrel etimològica comuna- i s'emplaça en una perspectiva subsidiària de l'autoritat dels nois. És en aquest sentit que parlavem d'un reconeixement implícit de l'autoritat dels nois per part dels mestres i que dèiem que l'ús correcte de l'autoritat és el que es fonamenta en la reciprocitat de la mateixa.

El creixement del grup-classe és el camí al llarg del qual l'autoritat dels nois canvia d'ésser implícita en l'acció del mestre a ésser explícita en la seva pròpia acció.

Reprenem ara el discurs des de la perspectiva rogeriana. Hem fet referència a la congruència i a l'autenticitat intentant posar de manifest la importància que té per als nois i noies el poder establir contacte amb persones reals -no distorsionades per la defensa en el rol-. Però el fet

que un adult tingui al seu càrrec l'educació del grup-classe -fet que és a l'origen del rol del mestre- és també una realitat, tan real com els perfils de la personalitat del mestre quan no els camufla. La voluntat d'apropar-se als nois, de fer de company més gran, no ha de servir per a amagar el rol de cadascú, ja que les implicacions de la relació que s'estableix entre nois i mestre no són les mateixes per a cada una de les parts. El fet que un mestre es defensi de la complexitat i de l'angoixa de les relacions humanes emparant-se al darrera del seu rol ( ) deforma la realitat tant com el fet que jugui a fer veure que no és el mestre -que és un company més- ... per haver d'acabar actuant com a mestre quan la situació desborda els seus marcs.

Hem fet també referència a l'acceptació dels nois i noies i a la comprensió empàtica subratllant el valor que tenen de coneixement profund d'aquells i de confiança en les seves persones. Els nois i noies, i el grup-classe, tenen un potencial d'energia i una predisposició a emprar-lo en una direcció de progrés però, atès que aquest potencial i aquesta predisposició estroben, en cada un dels estadis del desenvolupament, sotmesos a diversos graus d'indefensió o de fragilitat enfront dels impactes de la realitat, és ineludible una acció de protecció per part dels adults, una acció que preservi el potencial fins al moment en que pot eclosionar.

Aquest problema ens introdueix a la consideració del projecte educatiu i de quines han d'ésser les significacions -provinents de la realitat- que han d'arribar als nens i nenes, als nois i noies, en un moment donat. L'educació és una proposta de desenvolupament concretada en un estadi d'evolució del nen o del noi i orientada des de la perspectiva d'un adult que hi reflexa, en la seva intervenció, uns significats personals i una reflexió humana i professional més o menys seriosa.

En els primers estadis del creixement dels nens i nenes, aquesta acció estructurant que els prové dels adults ha d'ésser primordial, ja que la necessitat d'un grau ampli de seguretat i de punts de referència demana que el seu entorn sigui clar i coherent.



A mesura que els nois i noies creixen, augmenten la seva maduresa i la seva capacitat de participació en l'assumpció i en la remodelació del projecte que els és proposat pel mestre i, d'altra banda, és possible d'eixamplar el camp de les significacions que arriben al grup-classe amb garantia que aquest sigui capaç de processar-les. Que aquest procés sigui possible depen molt de les intencions del mestre i de la seva persistència en traduir aquestes intencions a la pràctica quotidiana: facilitar la participació, eixamplar el camp de les significacions requereix l'existència d'un ambient mínimament constructiu en el grup-classe, un ambient on els conflictes s'intenta de superar-los i de treure'n un enriquiment.

Al llarg del discurs que hem desenvolupat apareix regularment el fet que el mestre intervé, actúa, influeix. Bé, hi ha una forma d'influència -de la qual hi ha mestres que, malauradament, se'n senten orgullosos- que és la manipulació. És freqüent, d'altra banda, que mestres honestament preocupats per la facilitació de l'accés dels nois a una major llibertat personal, elaborin malament els sentiments que els desvetlla la intervenció i es culpabilitzin interrogant-se a aquest respecte. Roger Mucchielli ( ), en un text curt però precís planteja la manipulació en els termes següents:

(la manipulació és) l'art d'influïr les opinions i les actituds de l'altre amb una finalitat amagada a l'altre i per mitjans invisibles a l'altre. És, doncs, una tècnica per "fer creure", per "fer pensar" o per "fer fer" d'acord amb un pla pre-establert del qual el "partenaire-víctima" no n'és conscient.

Mucchielli afegeix que la manipulació suposa l'habilitat tècnica, el maquiavelisme, la mala fe, la hipocresia i l'explotació de l'altre, considerat com un objecte o com un instrument.

Aquesta cita suggereix dues reflexions:

- La primera és que una cosa són les tècniques que es fan servir i una altra la finalitat que es persegueix amb aquestes tècniques. En la mesura que el mestre cerca el que considera vàlid per a l'infant -i no tan sols el que l'interessa a ell-, s'aparta de la manipulació.

- La segona és que un tret propi de la manipulació és la intenció d'amagar i que això és diferent de les dificultats que puguin tenir els nens o els nois per a entendre una intervenció

Efectivament, els nens més petits no poden pas ésser conscients de molts aspectes de la intervenció del mestre i, a mesura que creixen, van adquirint-la a poc a poc i no del tot.

Allò que traça la frontera més clara és la lucidesa de la intencionalitat d'acollir el que el noi o noia és -de reconèixer-li autoritat- i la capacitat de regular la pròpia acció per aquest reconeixement. Això és impossible sense comunicació, sense relació personal autèntica.

Per bé que l'establiment d'aquesta comunicació no és pas fàcil, és un pas essencial en la renovació de l'escola, tant per la importància que té pel desenvolupament personal i humà dels nois i noies com perquè és el paràmetre més fiable dels que permeten orientar la intervenció cap a la participació seriosa en la gestió de la seva activitat que els nois poden dur a terme en cada moment.

No voldriem acabar sense suggerir un parell de precissions d'ordre molt concret, l'una sobre el concepte mateix de comunicació i l'altra sobre la diversitat dels mestres:

- Com tants d'altres conceptes en pedagogia, la comunicació és un concepte anàleg.

La importància de l'intercanvi, del seu abast i de la seva profunditat, són diferents segons es tracti d'un nivell educatiu o un altre: la qualitat de la comunicació al parvulari és una, una altra a l'Egb, una altra a l'ensenyament mitjà, a l'universitari, a l'Epa ...

I, encara, la història i el present de cada Grup-classe plantegen també diferències segons la seva maduració i la seva situació actual -per exemple, l'existència d'un sol mestre o de més d'un, el grau d'acord entre els diversos mestres ...-

- Pel que fa als mestres, cal dir que la diversitat personal fa que, per a uns, la comunicació sigui una dimensió prioritària de la seva intervenció, mentre que, per a altres, és subsidiària de l'estudi o de la formació moral, posem per cas.



Conseqüentment, a cada grup-classe és més probable un cert tipus de comunicació que no pas uns altres. El camí per arribar a establir una comunicació suficient o òptima no és pas sempre el mateix.