# 6.9. EDUCACIÓ, CULTURA I TEMPS LLIURE

Els mots que encapçalen aquest escrit —que són els mateixos que figuraven a l'encàrrec que va fer-me l'IMAE— delimiten un camp en el qual les referències són escasses, però apunten clarament quin és el propòsit que es voldria desplegar.

Entenc que aquest propòsit és el de cercar resposta a tres preguntes. Quin apropament a la cultura i quina educació són legítimes i possibles en el temps lliure? Hi ha alguna relació entre apropament —participació— a la cultura i educació en el context del temps lliure?. Pot fer-se alguna proposició positiva en aquest sentit?.

El procediment que em proposo de seguir per tal d'arribar a aquelles respostes que m'és possible d'elaborar és el següent:

- En primer lloc, voldria establir algunes hipòtesis relatives a l'educació: aquelles hipòtesis que han de servir de suport a la resta del discurs.
- En segon lloc, voldria fer igualment en relació a la cultura.
- En tercer lloc, voldria analitzar de quina manera els nois i noies estableixen relacions amb el seu entorn cultural —i a quins nivells— des d'una perspectiva educativa —des de la perspectiva de la persona que es presta a intervenir amb una intenció educativa—.
- Finalment, voldria suggerir quines han d'ésser, al meu parer, les directrius de la intervenció que pretén d'oferir als nois i noies algun ajut, en relació al seu contacte amb l'entorn cultural i des de l'àmbit d'intervenció que és propi del temps lliure.

## 1. Algunes hipòtesis a propòsit de l'educació.

No tinc pas la pretensió d'inventar res de nou ni de fer un inventari exhaustiu de les hipòtesis que haurien de sustentar un discurs complet sobre la pedagogia del lleure. M'interessa només de fer explícites quines són les hipòtesis que seran latents en els apartats tercer i quart d'aquest article, que són els més pròpiament substantius.

El present article considera especialment les hipòtesis següents:

1.ª L'educació aspira a ésser una acció de la societat —dels adults— que incideixi en la totalitat del noi o noia.

2.ª L'educació implica una intencionalitat: d'una banda implica una intencionalitat genèrica —la intenció d'ajudar a créixer— i d'altra banda la intencionalitat específica d'aquell que educa —que pretén d'orientar la creixença en una direcció determinada—.

3.ª Entre d'altres funcions, l'educació acompleix la de fer accesible la cultura del propi grup social, la de contribuir a l'assimilació per part del noi o noia de la cultura que és pròpia del seu grup i d'inserir-lo/a en aquest.

4.ª En la nostra realitat actual, una part de l'educació és encomanada a institucions que tenen per funció —parlo de la funció real, no de la que voldriem— fer accesible el "saber" —la informació i el coneixement de la realitat—.

Una altra part de l'educació es realitza en altres institucions o grups que també de fet, contribueixen a fer accessibles altres dimensions de la realitat: per exemple, de vegades "l'actuar".

Aquestes institucions són poc definides i no són pas generalitzades.

5.ª L'educació, tot i que es realitza en l'acció d'uns sobre altres o en l'intercanvi, ha de prendre suport sobre els processos de desenvolupament i d'ajust a la realitat que dun a terme el que n'és el destinatari: el noi o noia.

Aquesta reflexió la desenvoluparé més àmpliament en el tercer apartat, ja que és essencial.

Sense aquest "partir de" l'educació es impossible, es degrada en domesticació o ensinistrament.

He dit —1.ª hipòtesi— que l'educació és una acció sobre la totalitat del noi o noia. És a dir, és una acció que incideix sobre tots els aspectes del seu ésser i del seu fer, sobre tots els processos que efectua. Ara bé, per molts que siguin els aspectes o els processos afectats per l'educació, aquesta no és "moltes" accions, sinó "una" acció que incideix sobre aspectes o processos diversos.

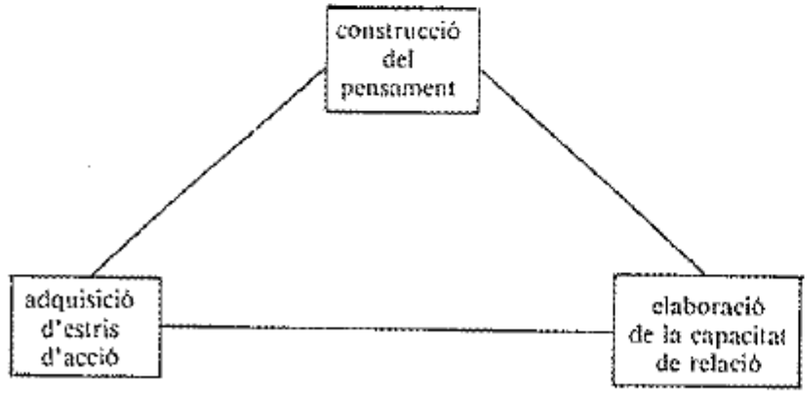
No puc tenir la pretensió de descriure la totalitat dels aspectes o processos afectats per l'educació i, per tant, em veig obligat a efectuar una simplificació que concretaré en una hipòtesi addicional.

6.ª Des de la perspectiva del present escrit —que és la de posar en relació educació i cultura— i també amb la intenció de fer propostes positives, gosaria afirmar que l'educació ha de proporcionar als nois i noies tres menes de possibilitats:

- possibilitats d'adquirir *estris per a actuar* en la seva realitat,
- possibilitats d'adquirir *capacitat de relació i de participació* en grups i en institucions i d'elaborar les relacions i la participació,
- possibilitats de *construir el propi pensament*, la pròpia forma d'interpretar la realitat que viuen.

Aquestes tres opcions que l'educació hauria d'oferir a tothom no poden pas produir-se independentment les unes de les altres: cada una d'elles pot produir-se en la mesura que es produeixin també les altres. Depenen l'una de l'altra mútuament.

Això és el que vol representar el gràfic 1.




Gràfic 1



## 2. Algunes hipòtesis a propòsit de la cultura.

Tampoc no es tracta encara de fer aportacions que aportin cap novetat, sinó, des d'una altra perspectiva, fer explícites també quines són les assumpcions bàsiques que serveixen de suport a les propostes finals.

Considero que és preferent la consideració d'aquestes hipòtesis:

1.ª La cultura és una totalitat estructurada, l'estructura de la qual en propicia la continuïtat i en garanteix condicions de transmissibilitat.

2.ª En tant que totalitat, és integrada per parts: usos, estris d'acció, coneixements, creences...

Per al propòsit del present article, voldria subratllar tres de les dimensions de la cultura:

- Una dimensió *estructuradora de l'acció* en el context quotidià, ja sigui acció individual o col·lectiva,
- una dimensió *estructuradora de les relacions* interpersonals i de les relacions al marc d'institucions,
- una dimensió *estructuradora de la interpretació* de la realitat.

3.ª La cultura s'adquireix, cosa que implica que és transmissible i que s'efectuen accions de transmissió dels elements estructuradors que la configuren...

4.ª A la nostra societat pot parlar-se en cert sentit —i sempre subjectes a l'arbitrarietat en la delimitació dels àmbits— d'una pluralitat de "cultures" pròpies de diversos grups.

Els joves constitueixen grups —de delimitació arbitrària per bé que més o menys lògica— generadors tant de "cultures" com de formes pròpies de participació a la CULTURA.

El per què de l'elecció d'aquestes premisses cal cercar-lo en la pretensió d'aquest article, en l'intent de respondre a si hi ha o no hi ha una forma d'intervenció que acompleixi tres condicions. La primera condició és que eduqui, és a dir, que parteixi del que el noi o la noia és i fa i l'ajudi a ésser i a fer i, essent i fent, l'ajudi a créixer. La segona condició és que sigui una intervenció cenyida al camp del "cultural" —el nostre problema és ara explorar aquest camp i no uns altres—. La tercera condició és que aquesta intervenció tingui lloc en el marc del que anomenen temps lliure —entenc per temps lliure o per lleure aquells àmbits o aquelles activitats en els quals la relació amb els altres o la pertinença a institucions és volguda i en els quals allò que s'hi realitza és producte d'una intencionalitat o d'un propòsit que hom considera personalment com a valuós—.

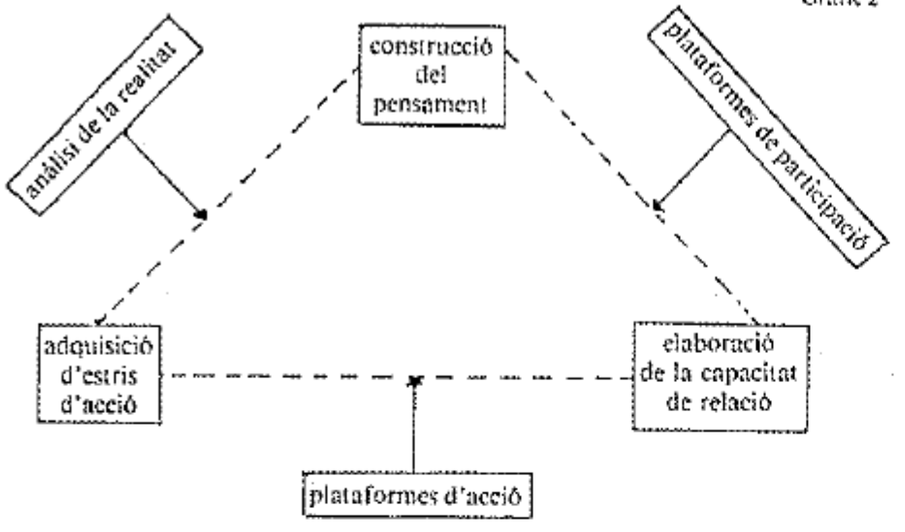
Si és cert el que s'enuncia a la segona hipòtesi, apareixen tres formes d'acció de posta en relació dels nois i noies amb la cultura:

- oferir-los plataformes *d'acció* en i sobre la realitat,
- oferir-los plataformes d'associació i de *participació* en grups, en associacions o en institucions,
- elaborar amb ells o facilitar-los l'elaboració de pautes *d'anàlisi* de la realitat.

Aquestes formes de posta en relació constitueixen formes d'intervenció cenyides a l'àmbit del "cultural" i que, a més a més, són potencialment educatives en la mesura que s'articulen amb l'oferta de possibilitats que s'enunciava a la sisena hipòtesi de l'apartat anterior: possibilitats d'adquirir estris d'acció, capacitat de relació i de participació i construcció del propi pensament.

Això és el que vol representar-se en el gràfic 2.

Gràfic 2




Arribats a aquest punt, crec que el nus del problema és dibuixat fins allà on sóc capaç de plantejar-lo. Des del meu punt de mira es tracta de procedir a aquesta articulació del propòsit educatiu amb el camp cultural.

Abans de proposar formes de desenllaç, em sembla, però, convenient d'endinsar-se en el significat del mitjançant el qual un noi o una noia "aprèn" a ésser present en el seu entorn i en quines són les aportacions que se'ls pot fer des d'una perspectiva educativa.

### 3. L'aprenentatge de la presència en el propi entorn.

Insisteixo en la necessitat de procedir a una simplificació del problema com l'efectuada en la darrera de les hipòtesis a propòsit de l'educació. Deia que els nois i les noies han d'arribar a adquirir uns estris d'acció, de relació i de pensament, i que és possible d'ajudar-los a fer-ho.

Ara voldria afegir que, tot naturalment, tots els nois i totes les noies efectuen processos d'aquisició d'aquests estris en el context de la seva experiència quotidiana: tothom aprèn a actuar en un cert grau, tothom estableix relacions d'una certa qualitat, tothom és capaç d'explicar-se el seu món en una certa mesura. En un mot, tothom efectua d'alguna manera aquests aprenentatges fonamentals.

Ara bé, és possible -i legitim- de plantejar-se si una intervenció d'intenció educativa que parteixi dels processos efectuats pels nois i noies i que els obri més enllà de l'immediat pot afegir quelcom de qualitativament superior i perceptible.

La comparació entre l'aprenentatge en un context experiencial i l'aprenentatge possible en un context definit per un propòsit educatiu és el que he intentat de desenvolupar en els quadres 3, 4 i 5 que es refereixen respectivament als tres vèrtex del triangle en el qual he volgut representar allò que, des d'una perspectiva cultural, l'educació hauria de proporcionar als nois i noies.



**EN EL CONTEXT EXPERIENCIAL**

Els nois i noies adquireixen capacitat per a viure i actuar en el seu entorn quotidià.

L'experiència ofereix la possibilitat d'adquirir habilitats pràctiques.

Aquest aprenentatge és estructurat pel tempteig, per la prova: els nois van fent coses i, tot fent, aprenen a fer-les ben fetes.

Els errors es pateixen i se'n paguen les conseqüències.

No hi ha ajut en les situacions de fracàs.

La consciència dels propis límits és poc elaborada i s'elabora en termes de frustració.

L'experiència és viscuda de manera predominantment subjectiva.

El risc no és controlat ni, per tant, acceptat amb consciència.

**EN EL CONTEXT EDUCATIU**

Els nois i noies adquireixen capacitat de comprensió del seu entorn quotidià i capacitat de produir comportaments útils en el marc d'aquest entorn.

L'acció educativa ofereix, a més a més, la possibilitat de comprendre el sentit de les pròpies accions. I ofereix l'oportunitat d'organitzar-se per a actuar conjuntament amb altres.

Aquest aprenentatge és estructurat també per la seva finalitat que és arribar a actuar amb eficàcia: els nois van aprenent mitjançant l'acció, però l'objectiu no és només fer, sinó aprendre.

Els errors són valorats com una forma de progressar.

Els nois són ajudats a superar els fracassos.

La consciència dels propis límits pot ésser ben elaborada: és possible d'abordar la manera de superar els límits.

L'experiència pot ésser objectivada en una certa mesura.

El risc pot ésser mesurat i acceptat conscientment com una de les condicions del propi contrast amb la realitat.

Quadre 3. L'adquisició d'estris d'acció en la realitat.

## EN EL CONTEXT EXPERIENCIAL

La relació es limita sovint al contacte, a formes de camuflatge i de superació de la soledat.

La relació és poc estructurada ja que hi intervenen els següents factors:

- el predomini d'un pròposit de companyia sobre un propòsit de compartir l'experiència.
- la inexistència de pautes de relació al si dels grups.
- la inexistència d'elements de contrast exteriors al grup que l'ajudin a objectivar-se.

La relació es troba: depèn de l'atzar dels encontres i reprodueix models i estereotips socials que, en realitat, són exteriors al grup.

El grup és, en part, regit per un propòsit difús de trobar o de tenir un lloc a la societat "com sigui", a qualsevol preu.

En aquest sentit, el grup és fortament reactiu però és mancat d'un projecte d'ús de la reacció.

Enfront d'associacions o d'insitituciones es manté una actitud d'indiferència o d'ignorància; com a màxim de dependència.

## EN EL CONTEXT EDUCATIU

La relació pot arribar a ésser encontre i contrast amb els altres. Pot ésser elaboració de les condicions. No pretén de dissimular la soledat.

La relació pot ésser força estructurada en la mesura que hi intervinguin els factors següents:

- el predomini d'un propòsit de compartir l'experiència i d'actuar conjuntament sobre un simple pròposit de recerca de companyia.
- l'existència de pautes i referències relacionades.
- la presència d'elements de contrast - adults- exteriors al grup que li faciliten l'objectivació.

La relació s'elabora: depèn de propòsits d'acceptació i de valoració dels altres i qüestiona els estereotips culturals des d'una perspectiva que pot ésser generada pel grup.

El grup pot arribar a regir-se per un propòsit de participació i de presència a la societat.

Hi ha la possibilitat d'estructurar la reacció i de canalitzar-la cap a un propòsit de cercar un lloc a la societat.

És possible d'elaborar la interdependència en el mare de les associacions o institucions.

Quadre 4. L'adquisició de la capacitat de relació i de participació.



## EN EL CONTEXT EXPERIENCIAL

La informació que els nois posseeixen sobre el seu entorn és feta de dades utilitàries.

Aquestes dades són seleccionades en funció de les necessitats presents i dels interessos immediats.

L'acció predomina sobre el pensament.

Tot plegat serveix per a ésser present en l'entorn i per a sobreviure-hi.

Allò que els nois arriben a saber del seu entorn ha estat captat, de forma relativament "passiva": és poc o mal assimilat.

Els factors que intervenen en el procés són els següents:

- el contacte amb la realitat depèn més de l'atzar o de pressions socials que de propòsits explicits.
- no hi ha crítica, o la crítica és escassa.
- no hi ha marcs de referència que estructurin l'anàlisi i la comprensió de la realitat.

La imatge de la realitat que resulta d'aquest procés serveix per a adaptar-se o per a actuar reactivament.

Aquest procés produeix poques valoracions personals de la realitat.

## EN EL CONTEXT EDUCATIU

És possible que els nois arribin a posseir i a ordenar les dades significatives de l'entorn.

Aquestes dades són seleccionades en funció d'un esquema de pensament que interpreta la realitat.

El pensament i l'acció tendeixen a articular-se.

Tot plegat serveix, a més a més, per a interpretar l'entorn, és a dir, per a ésser-hi present amb opció a transformar-lo.

Allò que els nois arriben a saber del seu entorn ha estat adquirit, de forma relativament "activa": és més i millor assimilat.

Els factors que intervenen en el procés són els següents:

- el contacte amb la realitat depen més de propòsits explicits que de l'atzar o de pressions socials.
- hi ha crítica.
- pot hacer-hi mares de referència que estructurin l'anàlisi i la comprensió de la realitat.

La imatge de la realitat que resulta d'aquest procés pot servir per a intervenir en la transformació de la mateixa.

Aquest procés pot arribar a produir valoracions personals de la realitat.

Quadre 5. L'adquisició del pensament i de la imatge de la realitat.

## 4. Propostes per articular una intervenció.

Els quadres precedents posen de manifest -cenyint-se a l'àmbit de la relació de nois i noies amb algunes de les dimensions essencials de l'experiència cultural- que, en circumstàncies normals, hi ha un aprenentatge de la presència en l'entorn. I afegeixen, des d'una perspectiva pedagògica, en quines direccions és possible d'aprofundir o de millorar qualitativament aquests aprenentatges mitjançant una intervenció educativa.

Per a acabar la reflexió, caldria esbossar unes bases que permetessin de sistematitzar aquesta intervenció i de fer-la efectiva en un context de temps lliure. Així com em l'apartat anterior he intentat de precissar els vèrtex del triangle representat al gràfic 2, ara intentaré d'exposar com en sembla que s'han de concebre els costats d'aquest triangle.

A l'apartat segon, suggeria que és positiu d'oferir a nois i noies un marc que els forneixi tres menes de plataformes.

### 4.1 Plataformes de relació i de participació.

La idea essencial és que els nois i noies necessiten disposar d'àmbits d'encontre i que, en aquests àmbits, és possible d'oferir-los un ajut substancial en la mesura que hi poden trobar marcs de referència que els ajudin a emplaçar —objectivant-los— les seves possibilitats de relacionar-se i la seva participació en la vida col·lectiva.

En el nivell de les relacions personals, em sembla que s'ha de tendir a facilitar-los la descoberta de l'altre -dels altres-, el contacte i l'elaboració de les contradiccions que sorgeixen de la relació seriosa, l'exploració del significat que emergeix de les relacions, la valoració de la diferència.

En el nivell de la participació a associacions o institucions, la contribució més important que es pot fer és la que apunta a la socialització del pensament, a la propiació de l'emergència de responsabilitat personal: l'emergència de capacitat de resposta implicadora d'un mateix.

### 4.2 Plataformes d'acció organitzada.

La propensió observable dels nois i noies a trobar-se conté una dimensió d'acció: no es troben només per cercar redós els uns prop dels altres, es troben també per a fer, per a explorar el significat i el resultat de la seva acció en el seu entorn. En aquest sentit, els marcs insitucionals que acullen els joves han de proporcionar-los algunes oportunitats específiques.

En primer lloc, és important que arribin a saber situar-se en el seu entorn: que hi sàpiguen descobrir què és el més significatiu que trobin quines són les respostes que hi poden donar.

En segon lloc, el fet d'actuar conjuntament amb altres i de fer-ho comptant amb la presència d'algú que intervé legitimant-se en una finalitat educativa ha de permetre d'avançar en la clarificació de les finalitats de l'acció: què es pretén amb les accions emprèses, per què es pretén, a quins propòsits serveix la pròpia acció.

En tercer lloc, l'acció comporta l'adquisició d'habilitats, l'aprenentatge de maneres de saber moure's, d'ésser present i d'incidir en el propi entorn. La constant posta en pràctica del que hom és i sap que implica tota acció i el contrast amb la realitat que suposa actuar serveix per a anar trobant les pròpies mesures i els propis límits i possibilitats.

Finalment, en tota plataforma associativa o institucional, és possible la realització de processos de socialització de l'acció en un doble sentit: d'una banda hi ha el fet "d'actuar amb", de no ésser sol, d'haver d'organitzar-se; d'altra banda hi ha sempre latent el problema del significat social de l'acció desenvolupada. És en aquest dos sentits que em sembla que l'acció pot esdevenir una dimensió essencial del procés global de socialització del noi o noia.



### 4.3 Plataformes d'anàlisi.

L'anàlisi, el debat, serveix més essencialment per a valorar quin és el propi propòsit de relació amb els altres i quina és la qualitat de l'intercanvi que hom és capaç d'estabilir-hi i també per a valorar el propòsit i el sentit de l'acció que hom realitza amb ells, així per a anar cercant l'optimització de la pròpia inacció ja sigui individual o col·lectiva col·lectiva.

En un mot, l'anàlisi serveix per a construir la pròpia presència en el propi entorn.

Això implica la gènisi de valoracions, l'emergència de criteris, l'ús de la capacitat per a qüestionar tant l'entorn com la pròpia presència -constituïda per relacions i per acció-. Valoracions, criteris, qüestionament són susceptibles d'ésser explicitats i d'ésser conceptualitzats...de fer el pas des del terreny experiencial cap el terreny ideològic, de passar a formar part de la identitat de cadascú, de construir aquesta identitat.

Qüestionar i valorar, qüestionar-se i valorar-se, són passos orientats a dirigir-se per si mateix, a cercar el propi lloc en el propi entorn, a ésser en aquest entorn forçant-lo a canviar, participant en el canvi.

He parlat de plataformes, en plural, i les he caracteritzades com a plataformes de relació, d'acció o d'anàlisi. En realitat, tota plataforma conté possibilitats de relació, d'acció i d'anàlisi. De la mateixa manera que he dit que no pot parlar-se d'educacions -en plural-, sinó d'educació, encara que aquesta es realitzi en una diversitat d'accions, hauria de dir igualment que allò que és necessari és una gènesi de plataformes i una intervenció educativa que garanteixi que cada una de les ofertes als nois o noies els arribi a oferir el que tenen de potencial de relació, de potencial d'acció organitzada i de potencial d'anàlisi de la realitat i de construcció de la pròpia identitat.

Potser caldria subratllar encara, que allò que es pretén en darrera instància és justament que cada noi o noia arribi a poder construir la seva identitat emplaçant-se de la millor manera que ell o ella pugui emplaçar-se en un entorn en el qual estableix relacions i sobre el qual actua.