



## el «viscut» del mestre

El que segueix és una reflexió, des del punt de vista del mestre que la visqué, de l'experiència publicada al primer exemplar de Guix amb el títol "Constituint Grup".

El nostre intent consistirà a exposar les fases per les que va passar un grup al llarg del curs i el ressò que les diferents situacions produïen en la mestra.

### Primera fase:

La iniciativa cedida al grup; l'experiència del buit.

"La nova mestra no deia contínuament com havien de fer-se les coses, no aprovava ni desaprovava les propostes dels nens, no gratificava el fet que "es portessin bé" tal com ho havien après.  
A poc a poc, els nens començaren a desorientar-se, a sentir la situació com a quelcom desagradable..."

(Constituint grup — Guix - Estiu 77)

Amb aquestes paraules descrivíem la situació del grup vist des de fora. Ara voldríem afegir-hi la perspectiva de la mestra.

En primer lloc, hi ha els seus objectius: ella pretenia que la classe arribés a funcionar autònomament i que les decisions fóssin preses de forma descentralitzada basant-se en els acords de l'assemblea.

Per a potenciar aquesta nova forma de funcionament de la classe, havia previst diversos mecanismes pràctics:

- Construcció de fitxers de treball que permetessin els nens d'organitzar-se la feina i de distribuir-se el temps amb independència de la mestra.
- Estimulació dels projectes i del treball en equip.
- Iniciació als textos lliures i instal·lació a la classe d'un senzill sistema d'impressió.

A la classe, doncs, hi havia coses noves i diferents que, d'alguna manera, havien de captivar l'interès dels nens. Però la realitat era diferent: els nens no acabaven d'entendre la nova situació i, com a conseqüència, no la feien seva.

En segon lloc, caldria extendre's sobre l'actitud dels nens: despitats per la novetat de la situació que la mestra els proposava i pel trencament respecte d'anys anteriors, no encertaven un camí d'actuació pràctica:

- D'una banda, no feien cap esforç d'aproximació constructiva als altres: els interessos de cadascú semblaven irreductibles als dels seus companys, bloquejant-se d'aquesta manera les possibilitats del treball conjunt.
- D'altra banda, els antagonismes existents en tot grup varen anar radicalitzant-se. A Això pot haver-hi contribuït el fet que els nens dominants coincidien a ésser els més conflictius, mentre els altres romanien silenciats.

La tensió generada per aquesta situació no podia ésser resolta en una assemblea marcada fonamentalment per les oposicions i duta a terme en un clima de baralla.

Lògicament, la constant inoperància de l'assemblea contribuïa a augmentar el sentiment de fracàs i l'agressivitat cap a la mestra que no resolvia la situació d'altres formes.

- Finalment, la progressiva pèrdua dels hàbits d'ordre adquirits en anys anteriors, conduí la classe a un estat de descontrol crònic: qualsevol activitat estava exposada a ésser interrompuda de forma gairebé contínua.

En tercer lloc, a la vista d'aquest quadre, pot situar-se l'estat d'ànim de la mestra que és el que, pròpiament, interessa posar de relleu. D'alguna manera, s'hi anaven succeïnt o cavalcant els següents moviments de dubte:

- A la il·lusió inicial, s'hi va sobreposar la sensació d'estar abocant moltes energies a una situació que no produïa resultats positius.
- Això es revestia de decepció, de molèstia personal, en els moments en què les coses anaven desproporcionadament malament en relació al nivell de qualitat que se n'esperava i a l'esforç invertit en preparar la classe.  
Hi havia, doncs, un sentiment de buit a l'entorn, com si els nens ignoressin deliberadament el treball i l'atenció de la mestra.
- I, finalment, una sensació d'anar esdevenint progressivament culpable del mal funcionament del grup: soc jo qui no troba la manera adequada de plantejar la situació, és la meua incompetència la que origina els problemes...  
Evidentment, a això podia contribuir-hi el fet que els nens adrecessin a la mestra tota l'agressivitat derivada del malestar general.

Tot plegat anava conduint la mestra a una actuació cada dia més vacil·lant, carregada de dubtes i poc eficaç davant el buit en el qual li semblava trobar-se.

Paradoxalment, en el moment que els nens varen decidir de no fer més assemblees i demanaren a la mestra d'actuar repressivament, aquesta va notar-los més desengoiats i, al seu torn, experimentà la seva proximitat d'una altra manera.

#### Segona fase:

Recuperació de la iniciativa per part de la mestra; l'experiència d'una superació del buit.

"El primer que calia fer era establir la situació del grup, és a dir, arribar a definir-li un marc de referència i —encertat o errat— mantenir-lo relativament estable fins a final de curs.

El que es veia inviable era continuar fent passos endavant i enrera i comportar-se com a mestre alternant intents de democratització i d'espontaneïsmes amb inevitables crides a l'ordre."

(Guix — Estiu 77)

Els nens havien demanat de deixar de banda les assemblees i que fos la mestra qui es fes càrrec de la disciplina de la classe. I, a més a més, semblaven més satisfets que abans.

La mestra, sentint-se en fals en el seu paper de policia i amb un descoratjament lògic, feia el possible per acomplir la funció que li havien encomanat, però no renunciava als seus objectius; el problema seria a partir d'ara un problema d'estratègia: si els nens no havien arribat a auto-governar-se després d'una ofensiva frontal i, potser, excessivament pesant, potser hi arribarien d'altres maneres.

Sobre aquesta hipòtesi i partint d'una anàlisi detallada de quines eren les situacions en les quals el grup funcionava i en quines semblava no funcionar (veient, a més a més, quines circumstàncies concorrien en unes i altres) es feu un inventari de normes ben precises per a ésser ofertes als nens com alternativa a la situació que vivien. Hi havia per part de la mestra el propòsit de lluitar per a què el grup assolís les normes, de no canviar-les per a no desorientar més encara

els nens i d'anar traspassant el control de la situació al grup en la mesura que ho veiés factible.

Això fou acompanyat per la descoberta de la importància que tenen les ritualitzacions per als nens petits. Així, alguns moments de la vida de la classe foren regulats ritualment: un seguit d'operacions concretes, cada dia les mateixes, per a entrar al matí, per a asseure's, per a començar cada feina; unes posicions físiques de la mestra que no variaven: estar asseguda en determinades activitats i dreta en d'altres, estar-se en un indret determinat de l'aula o desplaçar-se, etc.

El fet d'assumir amb totes les conseqüències una demanda dels nens, però de fer-ho sense perdre els papers, mantenint uns objectius pedagògics i unes perspectives de canvi, contribuï a una progressiva pèrdua de por al grup i a una sensible reducció de les vacil·lacions al seu davant.

En aquest sentit, són significatius alguns dels comentaris fets per la mestra tot reflexionant, mesos després, sobre aquests fets:

- Tenia el sentiment d'estar actuant d'acord amb decisions preses sobre les exigències dels fets, i no d'acord únicament amb idees preconcebudes.  
Es a dir, es tractava més de regular unes situacions reals que no pas de dirigir el grup de forma més o menys camuflada.
- Les situacions concretes en les quals es produïen enfrontaments nens/mestra eren menys sentides com una amenaça: en tenir la situació més objectivada, la mestra no sentia pesar al seu damunt amenaces sobre un projecte idealitzat i, relativament, personal.
- Finalment, hi havia un guany de seguretat personal que es traduïa en una percepció més fidel de la realitat, o en el sentiment de viure-la de forma més precisa, fluida, i amb la sensació d'una major facilitat per a prendre decisions.

Una prova que al llarg d'aquest període les relacions milloraren sensiblement, ho és el fet que alguns nens convidessin la mestra a festes d'aniversari i li demanessin de participar als jocs.



**Tercera fase:**

**Recuperació de la iniciativa per part del grup; l'experiència d'un procés de canvi.**

La mestra havia acceptat d'acomplir per al grup un paper que no li agradava, però no havia renunciat a aconseguir que el grup fes alguns progressos. Així, doncs, s'esforça per anar traspassant al grup, de forma lenta i progressiva, la seva pròpia regulació.

El primer pas fou la recuperació de la paraula: quan hi havia algun motiu real, i sentit com a tal pels nens, per a parlar, la mestra plantejava al grup la possibilitat de fer-ho. Al començament era la mestra qui iniciava la conversa, recollint les preocupacions d'algun nen i formulant-les al grup: *"en Diego està molt amoïnat perquè us rieu d'ell i està amoïnat perquè rieu quan diu el que pensa; si no ho diguéssiu, no riurieu..."* i els nens responen. Més endavant són els propis nens qui prenen la iniciativa de plantejar directament al grup allò que els preocupa, i els companys també responen.

A la paraula col·lectiva hi corresponen les accions col·lectives; i tornen a ésser possibles els projectes de la classe: són petits projectes basats en idees d'un nen que la mestra relleua vers el grup, són projectes d'un que els altres fan seus en una certa mida, tot matisant-los i posant-s'hi a treballar.

A la paraula i l'acció de la col·lectivitat hi correspon la capacitat de la col·lectivitat per a judicar les situacions: això s'aconsegueix amb una habituació del grup a les sancions positives, comentaris crítics i seriosos en to d'elogi, però no massa diferent del to que es fa servir per a plantejar un problema: no hi ha premi ni càstig, simplement un judici favorable anunciat de forma tan neutra com és possible. I a poc a poc, els nens s'habituen a actuar més raonadament i a emetre, al seu torn, judicis analítics de la situació.

### Anàlisi del procés

Deixeu-me que us remeti a l'article anterior que ja he citat si és que us interessa una visió més global del procés que he exposat.

Ara, però, voldria extreure algunes conclusions relatives a allò que viuen conjuntament nens i mestres i a la importància que té per a l'evolució del grup la forma com ho viu el mestre:

- A. El grup classe —nens i mestre— és un grup que sofreix cada any el canvi d'un dels seus membres significatius, el mestre. En conseqüència, no pot pensar-se que, d'un curs per l'altre, la transició sigui necessàriament fàcil. Ans al contrari, cal pensar que serà necessari un procés d'adaptació recíproca.
- B. Aquest procés té un doble vertent:
  - D'una banda hi ha un aspecte de l'adaptació que podríem anomenar adaptació de les personalitats les unes a les altres: la classe és un confrontament d'expectatives, projectes, il·lusions, etc. que no s'ajusten a la primera de canvi.
  - D'altra banda, hi ha un aspecte d'evolució de l'organització del grup. Es sabut que tot grup recerca i va consolidant unes formes d'organització, però en el cas del grup-classe i degut a la discontinuïtat de l'element "mestre", l'organització es fa al llarg d'un any per refer-se al començament del següent després d'un període de tempteig de la nova situació: nova perquè són nous el mestre, l'espai, els programes, etc.
- C. En aquest sentit, crec que pot parlar-se de que cada grup efectua anyalment un procés constituent al llarg del qual recerca i institueix unes formes d'organització i regulació de la vida col·lectiva.

I voldria afegir que el viure amb una certa plenitud les dificultats i les contradiccions inherents a un procés d'aquest tipus és un element educatiu d'importància en el terreny de l'edificació de personalitats ben socialitzades.
- D. Però el procés que tot grup, i el mestre amb ell, ha de viure, només serà possible en la mesura que el **mestre actui amb una certa perspectiva de canvi** i, sobre la base d'aquesta perspectiva, sigui capaç d'acceptar les tensions que li toca suportar, entendre-les i fer-ne un element per a un canvi potser molt més lent del que a ell li agradaria, però més real.

Joaquim Franch