

UNIVERSITAT CENTRAL DE BARCELONA

Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació

Departament de Pedagogia Sistemàtica

ELEMENTS DE REFLEXIÓ PER A UN REPLANTEJAMENT  
PSICO-SOCIO-PEDAGÒGIC DEL LLEURE

( Miralls del lloc, miralls del temps )

Autors: Salvador Auberni i Serra

Joaquim Franch i Batlle

Director: Doctor Miquel BERTRAN i QUERA

Tesi de Llicenciatura

Febrer del 1981

INDEX

0.	Presentació	3
1.	Des d'una escaleta:	9
1.0	Introducció.	10
1.1	De la concepció del temps lliure.	12
1.2	De la concepció del joc.	20
1.3	Context i dimensions educatives	29
2.	Els grups, sistemes oberts:	42
2.0	Introducció.	43
2.1	L'interior i l'exterior.	46
2.2	El passat, el present ... i el futur.	71
2.3	Funcions i regulacions.	81
2.4	L'orientació del sistema.	98
3.	Dinamismes:	113
3.0	Introducció.	114
3.1	El petit grup.	117
3.2	El projecte.	136
3.3	La xarxa institucional.	158
3.4	Progressió personal i col·lectiva.	178
3.5	La implicació.	204
4.	Bases psicològiques i evolutives:	220
4.0	Introducció.	221
4.1	L'etapa de 8 a 11 anys.	223
4.1.1	El joc i l'acció.	247
4.2	L'etapa d'11 a 14 anys.	265
4.2.1	L'operació.	272
4.3	L'etapa de 14 a 16 anys.	281
4.3.1	L'empresa.	288

5.	Integració dels dinamismes:	300
5.0	Introducció.	301
5.1	La progressió personal i col·lectiva.	302
5.1.1	La vida del grup de 8-11 anys al llarg de l'any.	360
5.1.2	La vida del grup d'11-14 anys al llarg de l'any.	363
5.1.3	La vida del grup de 14-16 anys al llarg de l'any.	366
5.2	Marc de progressió.	368
6.	Anexes:	371
I.	Perspectiva antropològica de l'es- plai.	372
II.	L'escola transmissiva/ l'escola "altra".	396
III.	L'aprenentatge com a projecte.	399
IV.	L'esplai infantil a Barcelona.	407
7.	Cloenda.	412
8.	Bibliografia.	416

-----

0. PRESENTACIÓ.

Els qui signem aquest treball varem conèixer-nos i ens varem iniciar pràcticament en la nostra feina a l'Escola Costa i Llobera. Tot just acabavem la mili i quan recordem la nostra primera conversa pensem que és irreproducible per excessivament personal.

Eren els anys de l'inici de Rosa Sensat, de la primera vinguda de Michel Lobrot a Barcelona. Llavors bullien projectes i esperances que han restat en allò de més fonamental del que hem anat fent i que volem mantenir.

Tots dos continuem treballant a Costa i Llobera i coincidim a pensar que la "nostra" escola ha estat i és la primera experiència. Voldriem dir-ne moltes coses i evocar moltes presències, però no podem fer-ho encara que en el moment il·lusionat de redactar aquesta introducció se'ns fa difícil. De totes passades, volem dir que el mestratge que han exercit prop nostre Pere Darder i Ramon Canals ha estat per a nosaltres l'experiència de "tenir un mestre" i, més tard, un amic.

Pràcticament junts varem matricular-nos a la Facultat on tan aviat coincidíem com no per raó de la felicitat diversitat que permetia el Pla Maluquer.

Llavors havia d'ésser molt difícil "fer universitat" i això és el que constatem quan intentem de fer un balanç: l'experiència de la facultat va ésser molt desigual.

Evidentment, no direm cap nom, però hem de deixar constància que varem trobar-hi persones properes, d'altres que vivien amb entusiasme allò que fèien i que ens encomanaven la se-

Costa i  
Llobera

Vm. re. n. d.

va il.lusió, d'altres que varen ésser molt exigents amb nosaltres i que ens varen fer treballar molt però sabent el que fèien i el que ens obligaven a fer. A totes aquestes persones també volem agrair-los allò que ens han aportat i ho volem fer perquè sabem que, en aquell moment, no era gens fàcil d'ésser proper -quan erem més de dos cents a l'aula-, ni d'entusiasmar, ni d'ésser exigent -quan això implicava etiquetes que no eren gens de moda-.

Gràcies, doncs, a aquestes persones. I que consti el perquè.

Cap a l'any 1975, Salvador Juncà i Teresa Olivella, llavors responsables generals de Minyons Escoltes i de Guies Sant Jordi varen encomanar a un grup de persones que duguéssin a terme una revisió de la metodologia pedagògica emprada en l'Escoltisme confessional català.

D'aquí és d'on arrenca la reflexió que hem volgut acabar fent-ne la tesi de llicenciatura. Durant dos cursos varem efectuar un treball d'anàlisi que seguí aquestes fases:

- promoció d'un debat sobre aspectes parcials de la vida dels grups de nois i noies: les relacions grupals, la gestió de les activitats, els models d'implicació i de progressió proposats als nois, etc.
- redacció d'unes propostes de funcionament dels grups i experimentació d'aquests models en tres grups de nois de cada edat.
- elaboració d'unes conclusions provisionals i refrendament d'aquestes conclusions en una trobada àmplia de caps escoltes experimentats.
- traducció de les propostes metodològiques a uns llibres adreçats als nois i noies que han estat editats pel

*Debat de inici*  
↓

propi moviment amb els títols de "Estels enllà" (nois de 8 a 10-11 anys), "A l'aguait d'una aventura" (nois de 10-11 a 13-14 anys) i "Illes" (nois de 14 a 16 anys).

El treball de recerca i de redacció dels llibres va ésser fet amb el suport dels Serveis de Cultura Popular, vinculats a la Fundació Jaume Bofill.

En aquest període varem col.laborar amb persones que voldriem citar perquè la reflexió que desengrunem aquí els pertany també, almenys en part: Joaquim Arolas, Albert Barella, Jordi Casanovas, Alfons Martinell, Josep Massana, M<sup>a</sup> Lluïsa Morera, Pilar París, Manel Pons, Joan Sala, Josep Anton Soler, Maria i Joaquim Fradera, Mariona Trabal i M<sup>a</sup> Assumpció Viñas. Varen ajudar-nos moltes persones més, peròensem que aquestes són les que hi han intervingut més directament.

L'anàlisi dels dinamismes pedagògics presents en els grups informals de nois i noies, la problemàtica de la intervenció educativa en aquest context i totes les qüestions que deriven de la contemplació evolutiva d'aquests fenòmens varen anar donant cos al projecte d'una tesina on pretenem de recollir un procés de reflexió que, per durador, ha estat molt ric.

El doctor Miquel Bertran Quera ha acollit el nostre projecte i, des del primer moment, ha contribuït a donar-hi més fons del que inicialment ens havíem proposat.

Posteriorment, a mesura que el treball avançava, s'ha produït el fet que un de nosaltres hagi estat contractat com a tècnic per l'Àrea de Serveis Socials de l'Ajuntament de Barcelona i, més tard, per l'Àrea de Joventut.

La confiança que va dispensar la Sra. Regidora M<sup>a</sup> Fran-

cesca Masgoret -i el seu equip de col.laboradors- en la nostra reflexió ens ha fet aprofundir en la complexitat de la problemàtica de l'esplai a la ciutat. El treball que menem altra vegada plegats a l'Institut Municipal d'Animació i Esplai, pertanyent a l'Àrea de Joventut, ens ha fornint novament l'ocasió d'abordar conjuntament els problemes concrets.

La tenacitat política i humana del regidor Sr. Enric Truñó i el funcionament vital de l'Àrea de Joventut i dels Serveis d'Esplai que enquadra ens han estat un estímul inapreciable.

En el moment present, aquesta tesina -i això pot veure's constatant-ne el volum i la dispersió en el tractament d'alguns aspectes- és per a nosaltres molt més que un tràmit acadèmic: és un reflex del treball que estem fent, a l'escola i a la casa de la ciutat.

Es més il.lusió i decissió d'impulsar unes realitzacions que no pas feina ja feta. Tot plegat és regit per una idea central: els nens que juguen tenen l'ocasió de veure en les coses i en els seus amics un reflex del que ells són.

I, veient aquests reflexes, van aprenent coses significatives a propòsit d'ells mateixos, dels altres i de la realitat.

Salvador Auberni.

Joaquim Franch.



"Puc manar-li al Mirall que ensenyi moltes coses i a alguns puc mostrar-los el que volen veure. Però el Mirall ensenya també coses que no se li demanen, i aquestes són sovint més estranyes i profitoses que les que desitgem veure. El que veuras, si deixes el Mirall en llibertat, no puc dir-ho. Doncs mostra coses que foren, i coses que són, i coses que potser seran. Però el que ha de veure, ni el més savi no pot dir-ho. ¿Vols mirar?".

Galadriel, reina èlfica.

(de "El senyor dels anells"  
de J.R.R. Tolkien)

## 1. DES D'UNA ESCLETXA.

### 1.0 Introducció

1.1 De la concepció del temps lliure.

1.2 De la concepció del joc.

1.3 Context i dimensions educatives.

## 1.0 INTRODUCCIÓ (DEL QUOTIDIÀ, LA CULTURA I L'EMERGÈNCIA DE VALORS.

La reflexió que desplegem al llarg d'aquest capítol és feta des de la perspectiva del que convencionalment s'anomena "temps lliure" entenent-se, també convencionalment, que aquest és el temps que resta al marge del treball.

Aquesta perspectiva ens ha estat difícil de manipular pel fet mateix de la imprecissió dels conceptes que n'han articulat fins ara el discurs. I això ens ha dut a reconsiderar-ne el significat.

Els teòrics del temps lliure i aquells qui s'han dedicat a la prospectiva sociològica han emmotllat unes nocions que, si bé tenen un valor que els és pròpi en aquest art tan difícil de l'anticipació, no troben un reflex prou concret en la realitat viscuda actualment pels nens, especialment pel que fa als nens de les classes populars.

Ha estat per això que, tot i partir de l'anàlisi del contingut i de les activitats que despleguen els nens en el seu temps "no escolar", hem hagut de modificar lleument el punt de mira i intentar abastar allò que, també d'una forma imprecisa, anomenarem el "quotidià", entenent amb aquest mot l'experiència difosa -però de cada dia- que els nens fan del seu marc cultural, ambiental, informacional ... i del moviment que hi despleguen al marge de les institucions d'ensenyament.

Ens sembla que aquesta consideració dels dinamismes del "fer" infantil ha de desvetllar elements importants que,

pel fet de la qüotidianeïtat i la seva escassa relevància aparent, solen passar-nos per alt.

La nostra perspectiva, doncs, serà la del qüotidià viscut pels nens al marge de l'escola. La nostra pretensió és la de posar de manifest que aquest qüotidià conté un potencial socialitzador i culturalitzador que, en el seu conjunt, és com a mínim equiparable al de l'escola i que, a més a més, juga un paper fonamental en l'estructuració del pensament i dels esquemes d'acció.

D'altra banda, i degut al caire d'informalitat que té -per oposició a la institucionalització-, l'exploració que els nens fan del real en les estones lliures és portadora d'un potencial educatiu específic que voldriem esbossar en els seus trets fonamentals; aquest potencial té una doble vessant, l'una relativa als "valors" que conté o pot contenir, l'altra és referida a una forma específica de relació amb la cultura que esdevé possible en les situacions de lleure més que no pas en les institucionalitzades.

Per a enfocar el problema des d'aquesta perspectiva i poder centrar-nos en allò que volem posar de relleu, seguirem un procés d'aproximació que passa per la reconsideració del significat del temps lliure i del joc abans d'arribar a establir aquelles coordenades de creixement que ens semblen pròpies del lleure.

## 1.1 DE LA CONCEPCIÓ DEL TEMPS LLIURE

Les nocions de temps lliure i de "civilització de l'oci" (Dumazédier) han sorgit respectivament de la constatació de la reducció horària de les jornades de treball i de la prospecció sociològica del que podria esdevenir-se en el cas que aquesta reducció mantingués un ritme previsible.

Es tractava, en un primer moment, de nocions amb més càrrega quantitativa i d'il·lusió que de nocions suficientment analitzades tant pel que fa al seu contingut com pel que fa a les seves funcions vistes des del punt de mira dels subjectes o del sistema social.

Posteriors aproximacions sociològiques i antropològiques n'han descobert aspectes més concrets i paradoxes que plantegen la necessitat de reflexions més radicals.

El temps lliure, se'ns ha dit, és el temps de la recuperació de la força de treball dels obrers per a mantenir-la a un nivell òptim d'utilització. En aquest sentit no és estrany que el capitalisme primitiu limités el temps lliure a la recuperació purament biològica -orgànica-: el menjar i el repòs. El capitalisme avançat, en canvi, ultra que pot permetre's una utilització proporcionalment menor de la mà d'obra en la mesura que la tecnificació desplaça cap a la maquinària una part creixent del procés productiu, ha entès que la recuperació de la mà d'obra necessària en les circumstàncies actuals no pot limitar-se al biològic.

Cal una recuperació "motivacional": la sofisticació dels sistemes d'incentius salarials exigeix l'existència d'uns productes que puguin adquirir-se a canvi i un temps per a gaudir-los. El gaudi ha passat a formar part de la lògica del ca-

pitalisme desenvolupat.

I, encara, s'observa una tendència a la qualificació del gaudi: hi ha ocis i ocis. El revestiment "de classe" o "cultural" que s'efectua sobre certes activitats o productes pròpis del gaudi "de qualitat" -des de la TV en color fins al forfait turístic "culte", passant pel llibre "d'un dels grans autors contemporanis" hi ha tota una gradació- és part d'una operació de camuflatge en la que el suministre d'uns continguts o d'uns productes homologats, però artificials i fora de qualsevol context de referència -i lluny de la possibilitat de construir-lo-, serveix perfectament per a mantenir la il·lusió sense que les relacions de producció en resultin afectades.

Contràriament, en resulten reforçades en la mesura que l'increment del consum vincula més estretament a la participació en els engranatges de la producció -en parlarem més endavant-. I això no ho és tot. Hi ha, a més a més, una colonització del lleure. Una colonització ideològica, econòmica i institucional.

Des del punt de mira ideològic, no ens hi extendrem, hom pot trobar des d'una definició del que cal fer i del que cal no fer fins la pressió ideològica que els aparells d'informació i de divertiment de l'estat o de cadenes privades efectuen mitjançant els mass-mèdia. En un mot, el temps lliure és aquell en que els individus són més directament subjectes a l'inculcació ideològica. Això és una paradoxa.

Des del punt de mira econòmic, és ben patent la fabricació de modes, i d'objectes per a acomplir-les -la moda invoca la complicitat del ciutadà-, que l'aparell productiu posa al servei del temps lliure dels pròpis productors, venent-los-hi, és clar. Hom esdevé, en el límit, comprador del tipus

o del mode d'utilització del temps lliure que han decidit els detectors del poder econòmic en benefici d'aquest pròpi poder.

Des del punt de mira institucional -que és, potser, el que afecta d'una forma més visible els nens-, és un fet que el temps de lleure s'utilitza per a suplir dèficits de tota mena: una bona part dels buits de l'escolarització -estètica, esports, retards, etc.- es solucionen institucionalitzant una part considerable del temps lliure: classes de recuperació, centres semi-escolars d'arts plàstiques, centres d'esplai que cobreixen allò que l'escola no fa, etc.

Tot plegat conflueix en distanciar els individus de les coordenades immediates de la seva existència, de l'oportunitat d'analitzar-les o de viure amb una certa plenitud i amb un relaxament allò que la gent del poble en diuen "la vida".

L'antropòleg Eduard Delgado, a qui hem tramés el primer manuscrit d'aquestes ratlles, va remetre'ns a tall de crítica un article que, per la seva riquesa i complexitat, hem preferit encloure com a anex en aquest treball abans d'intentar incorporar-lo -veure Anex 1-. Tot i això ens és útil de remarcar-ne ara un aspecte que no és prou explícit en aquell document i del qual no hem fet esment nosaltres, ja que és fruit de converses posteriors amb ell.

Amb una tassa de cafè al davant, l'Eduard Delgado ens deïa que, segons el seu parer, parlar de temps lliure a les societats industrials i urbanes és parlar d'una quimera: en aquest model cultural hi ha un temps per a la producció i un temps per al consum -un consum "induit" per la introjecció d'una massa de necessitats creixents-. Seguint el seu raonament, tant el con-

sum com l'increment constant del consum acompleixen una funció de vinculació al sistema productiu: el lleure a la societat industrial i urbana és un mode de consum que correspon a un mode de producció i el reforça.

Altrament dit, el sistema social genera unes formes de lleure "integrables". Més enllà hi ha la marginalitat. I, encara més enllà, hi ha la possibilitat de formes "no-integrables" d'ús del lleure.

El café va acabar-se i el vaixell de les illes no espera. Tornant pel moll pensavem en la possibilitat de concebre el lleure com un temps progressivament menys i menys integrable, com un temps per a l'emergència d'activitats comunitàries més simples, més basades en la connexió directa entre les persones implicades i menys dependents de necessitats o de recursos materials ...

- - - - -

Fins aquí, només constatacions. Cal, però, passar a una precissió del significat del lleure.

Hom no pot definir-lo només per negatiu; dient, per exemple, que és aquell temps en que hom "no treballa" o que es tracta d'aquell temps en que hom "no és subjecte a aparells institucionals".

Això no fora cert més que en la mesura que es redueix el significat del treball a la venda de la força de treball i a l'exercici alienat d'aquest o, paral·lelament, a la venda de la participació institucional i a l'alienació d'aquesta. D'altra banda, és un fet ben evident que en el temps lliure hom



treballa i hom participa a la vida ciutadana i política prenent part en l'institucional. Una definició estrictament negativa té un valor més il·lustratiu que altre.

Caldria veure quins són els límits d'una definició del lleure en termes contraris, positius, i quins riscos i idealismes conté una tal definició.

Preferim abordar la qüestió intentant d'establir el lligam -o els lligams- entre el treball i el lleure, entre el treball alienat i el no alienat -?-.

El temps, estrictament, no és ni deixa de ser lliure. En canvi, el que sí és important de fer notar és que el temps és viscut amb un marge més gran o més petit d'autonomia respecte de diverses restriccions. Si això és cert, esdevé possible d'establir successives aproximacions a una concepció constructiva del temps lliure; el temps lliure "com a possibilitat de".

En concret, com a possibilitat de:

- una relativa llibertat respecte de les condicions de treball i de les limitacions de l'institucional,
- una relativa llibertat en l'elecció de l'activitat personal -activitat realitzada al marge de les exigències del treball venut-,
- una relativa llibertat d'elecció de les persones amb qui hom es relaciona -al marge de les relacions exigides per l'enquadrament laboral o institucional-,
- una relativa llibertat d'exploració personal de l'entorn -al marge de les significacions culturals dominants-.

Aquestes quatre dimensions, totes elles relatives, conflueixen en configurar un "temps personal", aquell que s'om-

ple amb l'activitat o el treball volguts -volgut en el sentit que enclou el desitjat i l'acceptat-, el temps en que hom fa allò que construeix/expressa la persona: és una possibilitat de desenvolupar, en la direcció volguda, el conjunt del potencial personal.

I això en un context obert de relació amb els altres i amb la cultura que pot permetre una valoració i una elaboració del procés d'interiorització que hom va fent dels mòbils socials, dels models de regulació de les relacions -tant les immediates com les mediatitzades-, dels hàbits quotidians i de les tecnologies del fer de cada dia -l'organització del lloc i del temps, la captació i l'ús de l'energia, els estris i utillages més propers, les mesures, el vestit, el culinàri i l'alimentari, etc.-.

L'escola, per raó dels seus dèficits de massificació i d'equipament -al darrera i al fons dels quals hi ha una concepció política de la funció que ha d'acomplir-, no se'n pot sortir d'ajudar a cadascú a descobrir eficaçment el còm i el perquè de les coses que l'envolten, queda reduïda encara a l'elaboració de llenguatges i a la transmissió de coneixements sobre el còm i el perquè de coses o bé llunyanes o bé difoses -en el sentit d'inconcretes-. El concret, l'immediat, són una conquesta que hom efectúa, no se sap còm, en el temps residual.

Això, cal insistir-hi, no és imputable a una deficiència intrínseca a la pròpia escola. És el resultat d'una concepció del paper de l'escola en la societat elaborada des dels aparells de poder i des dels aparells institucionals. La crí-

tica d'Ivan Illich, que anticipa sorprenentment els treballs de Marshall Sahlins -vid. bibliografia-, no és pròpiament una crítica a l'escola sinò una crítica a una forma d'institucionalitzar-la, a una forma d'institucionalitzar -que és una forma de manipulació interessada- els processos d'apropiació de la realitat i d'investigació sobre aquesta. D'altra banda, si hi ha quelcom que no manca pas a l'escola són precisament propostes que permetrien construir-la depassant l'actual model que la limita -des de fora- a la transmissió.

En aquest sentit, i per a no interferir la unitat d'aquest redactat, hem recollit a l'anex II una anàlisi força aguda que hem escoltat recentment a Francesco Tonucci i, amb posterioritat i reelaborada, a Carme Sala. L'anàlisi d'aquests dos pedagogs, si bé és esquematitzada com tota anàlisi, té la virtut d'establir una comparació molt clara entre una concepció "transmissiva" -i per tant reaccionària, no humana- de l'escola i una concepció "altra" en la que s'hi poden identificar força trets que podrien definir una bona pràctica pedagògica "del temps lliure" en la nostra circumstància actual, és a dir, amb l'escola que tenim que no és la que volem fer.

Afegiríem encara que a Catalunya s'ha encetat des de fa temps un treball massiu de definició d'un model d'escola i que aquest treball ha quedat recollit en successius documents d'Escoles d'Estiu i són ben coneguts de tothom.

L'escola, però, que és on erem, no pot acomplir una funció que li fora ben pròpia ... i aquesta funció s'acompleix en el temps "residual". Aquest temps residual és d'una importància extraordinària ja que és orientat personalment i permet a cadascú d'establir una relació genuïna entre treball i no-treball, d'adoptar una perspectiva pròpia sobre el món, d'ela-

borar la significació del que viu, de prendre una postura -més o menys crítica- a partir de la qual efectuar el propi procés de participació/creació en un context cultural identificable i identificat.

Tots aquests fets -o possibilitats- són molt importants i ofereixen uns camps d'actuació educativa força singulars. Si són camps que pertanyen a l'escola o a altres situacions és un debat que no gosem encetar, preferim de referir-nos a la situació actual: allò que s'esdevindrà el dia que l'escola pugui ésser, el temps ens ho dirà.

De moment, i pensant tant en l'escola com en el lleure, intentarem d'aprofundir el que s'ha apuntat fins aquí. Ho farem a l'apartat 1.1.3, després d'haver fet una incursió en un mode d'activitat infantil, el joc.

## 1.2 DE LA CONCEPCIÓ DEL JOC

El joc és una de les formes d'activitat que els nens poden dur a terme en el seu lleure.

Si bé és una activitat sovint gratuïta, no directament productiva i sovint associada al goig, no és una forma degradada de la seva activitat, no n'és una forma "menor", sinò que hem de convenir amb Freinet -o, almenys, és així com volem interpretar-lo- que, en l'activitat dels nens, joc i treball es cavalquen i es recobreixen mútuament fins al punt que, en el seu aspecte més seriós, és impossible de delimitar les fronteres entre l'un i l'altre.

Altra cosa és la utilització que pugui fer-se del fet del joc, la manipulació en la que se'l fa servir per a mantenir els nens apartat del "seriós" i per a perpetuar una infància -un mode d'infància- que s'adigui als interessos que orienten el funcionament d'un sistema familiar, cultural o social.

Una consideració global del joc ha de tenir-ne en compte els aspectes següents:

- . El joc és acció real i/o simbòlica.
- . El joc és relació en una gamma àmplia de contextes.
- . El joc és control del real i de la relació, però sobretot aprenentatge o gènesi de formes de control.
- . El joc aconsegueix funcions concretes en el desenvolupament personal, funcions que poden ésser inventariades.

Anem per parts.

Prenem per cas un grup de nens que amb un conjunt de materials heterogènis -desferres, canyes, cordills, una serra, un martell i uns quants claus, per exemple-, fabriquen una cabana "de Tarzan"; fer-se cabanes és un joc ben usual que serveix per a posar de manifest el caràcter d'acció del joc, en el seu doble aspecte, real i simbòlic: el fet mateix de la construcció implica la manipulació i la transformació del real, però l'imaginari argumental ens remet a l'elaboració del simbòlic en un doble sentit: en primer lloc, la cabana no és "de veritat", no s'hi pot viure; en segon lloc, el fet mateix de l'acceptació de la situació "Tarzan" es remet al mític.

Potser és aquesta la forma d'acció específica del joc, la que integra en un sol acte el real i el simbòlic. Com els "bricoleurs" que cita Lévi-Strauss per a metaforitzar el pensament primitiu, els nens operen sovint des del terreny de l'imaginari amb conjunts heterogènis de materials del real. El mite -l'elaboració i reelaboració del mite- serveix de pretext i d'estructura a una incessant manipulació del real i del contrast entre el real i el mític en sorgeixen formes específiques de simbòlic.

Diem això perquè el joc és acte realitzat amb una certa independència respecte dels símbols convencionals en un moment donat. El joc és un exercici de llibertat simbòlica en el sentit que no és llibertat real i en el sentit que es realitza, fins a un cert punt, al marge dels arbitraris culturals vigents.

El que hem dit de l'acció que implica tot joc serveix també per a posar-ne de manifest alguns dels seus trets d'activitat de relació. El joc és relació en molts contextes dife-

rents.

Es relació en el context del real i en el context del simbòlic. Els companys de joc són ben reals i els objectes que mediatitzen el joc també ho són, i en aquest sentit, plantegen contínuament als nens un munt de problemes concrets que admeten una gamma de solucions reduïda. Però, a més a més, pel fet que el joc es juga en l'imaginari, hom no es relaciona amb els companys únicament en tant que són tal o qual individu, sinó també en tant que són "actors" de la situació de joc. El joc crea una infinitat de "situemes", en el sentit que hi dona Francesc Tosquelles, en els que el real i el simbòlic s'entrelliquen. I això no exhaureix encara la varietat de contextes en els que es produeix el joc.

En situació de joc, els nens s'enfronten encara amb altres distàncies situacionals -o relacionals-. D'una banda hi ha els-que-juguen i els-que-no-juguen, és a dir, els qui tenen reconegut un dret de participar en la situació i els qui no el tenen, que són enemics potencials, els que poden agredir la situació de joc i, de vegades, extingir-la. D'altra banda, d'entre els que participen en el joc, hi ha els que són del pròpi bàndol i els que són del bàndol complementari, els que són més immediatament propers i els que cal mantenir a la distància justa per a que la situació pugui perpetuar-se.

Tot això teixeix una xarxa relacional complexa en la que les possibilitats d'intercenvi són molt riques i que cal sotmetre a formes -o ritus- de control.

Aquesta dimensió de control que és pròpia del joc s'exerceix tant vers el dedins de cada individu com de l'individu cap enfora. El joc implica l'assumpció de rols que estableixen els límits de l'actuació individual i els aspectes que en són potenciats. En determinats jocs no es tracta únicament d'establir un sistema de rols, sinò, a més a més, d'unes regles que instauren el legítim i l'il·legítim, que decideixen qui és el guanyador i qui és el perdedor.

Tot el que fa referència a la reglamentació dels jocs ha estat molt àmpliament estudiat i, en canvi, els processos d'ajustament i manteniment/canvi de rols és menys clar. Per aquest motiu ens sembla convenient de dedicar-hi una breu consideració.

Fins a cert punt, les regles del joc són elements exteriors als individus: els dicten, des de fora, quina ha d'ésser la seva actuació; permeten de saber en cada moment quina és la decissió que cal prendre sense que aquesta decissió un procés d'elaboració interna gaire profund per part dels jugadors.

Amb els rols, en canvi, succeeix altrament: assumir un rol no significa només "fer això" o "fer allò", sinò "ésser" simbòlicament allò que el rol defineix i implica. El rol no existeix a fora ni abans que els individus, el rol es realitza en la mesura que els individus l'incorporen, en la mesura que els individus l'accepten i s'hi impliquen.

Es clar que hi ha rols primàris, reproductors dels esquemes de relació establerts en el sistema social de referència del grup de nens. Però en la mesura que el joc es "descontextualitza" -defuig les coordenades espai-temporals del sistema de referència-, els rols esdevenen progressivament elaborats per l'individu que els protagonitza i regulats pel grup en el que



l'individu assumeix el rol. I llavors el que fora només un ritus d'interacció -per exemple, els jocs de "pares i mares" o de "metges i malalts"- pot esdevenir una veritable creació dramàtica en la que hom explora sota control col·lectiu dimensions personals i relacionals d'una profunditat considerable.

Per a fer-se una idea capdal del que impliquen els rols, pot ésser útil desviar-se un moment i imaginar un paral·lel amb la creació teatral o, fins i tot, amb la relació sexoafectiva dels adults. A aquests nivells només un grau elevat de sensibilitat a l'altre i a la situació, i un grau d'adaptació al procés que l'altre desenvolupa en presència de l'un, permeten que la situació s'esdevingui. Bé, en el joc és semblant.

El joc és, pot ésser, una profunda exploració que, passant per la metàfora del simblic, remet a dimensions essencials del jo, dels altres i de les coses i constitueix -pot constituir- una descoberta i un aprenentatge controlat d'aquestes dimensions.

. . . . .

Fins aquí hem intentat d'esbossar les dimensions capdals del joc des d'una perspectiva d'estructura. Per a completar aquesta visió, pot ésser útil de prendre momentàniament un punt de mira funcionalista i resumir breument aquelles funcions que, segons diversos autors -i aquí serem eclèctics-, han estat atribuïdes al joc en relació al desenvolupament infantil.

En el terreny del desenvolupament físic o motòric, el joc contribueix a l'augment de la força i de la velocitat, a l'establiment d'una millor coordinació dels moviments i de la percepció amb la motricitat, a un augment de la precisió gestual, etc.

En el terreny intel.lectual, el joc afavoreix la comprensió de situacions, l'elaboració d'estratègies, l'anticipació d'esdeveniments, i, potser sobretot, la conquesta de la co-operació que relativitza els punts de mira estrictament egocèntrics i serveix a la construcció d'un pensament lògic.

En el terreny afectiu, el joc serveix a l'assimilació i a la maduració de situacions viscudes que -repetides en el simbòlic i en l'imaginàri- perden una part del seu caràcter traumàtic o agressiu. En el joc hi ha també l'aprenentatge de la frustració -un aprenentatge sovint ritualitzat- i de la mesura de l'autoafirmació.

En el terreny social o relacional, el joc ofereix ocasions per a l'aprenentatge de la regla -i, per tant, de l'objectivitat-, la participació en situacions imaginàries creades i mantingudes col.lectivament -amb el que això implica d'acceptació de rols i de construcció de límits més indefinits però no menys precisos que els de la regla- i, encara, la participació en tasques col.lectives -repartiment de la feina, responsabilitat, gestió, etc.-.

En conjunt, i considerant algunes de les interaccions possibles entre tot aquest ventall d'elements funcionals que el joc pot aportar al desenvolupament personal, diríem que el joc forneix ocasions en la que és possible l'exercici

d'equilibracions, o de regulacions entre els elements objectius de la realitat exterior a l'individu i les respostes que aquest va elaborant -ja sigui en el terreny intel·lectual, ja sigui en l'afectiu-.

. . . . .

Ens sembla important, tal com hem procurat de fer-ho en parlar del temps lliure, no deixar-se prendre per una mística del joc. Per això, abans d'esbossar unes primeres conclusions provisionals que constituiràn el nus de l'apartat final d'aquest capítol, cal situar, les unes en relació a les altres, quines són les afirmacions fonamentals que s'han fet fins aquí.

- En primer lloc, el temps lliure és, com a màxim, caracteritzable per una relativa llibertat personal en l'ús que se'n fa -i això no sempre-. Donada la seva menor dependència respecte de les condicions de treball i de les condicions d'enquadrament institucional, ofereix la possibilitat d'una exploració del significat del viscut, tant pel que fa al jo, com pel que fa a les relacions amb els altres o amb la cultura viscuda qüotidianament.
- Segonament, hem dit que una forma d'activitat, una forma capdal d'utilització del temps lliure per part dels nens, és el joc entès no pas com una forma degradada d'activitat, sinò com una actuació que, efectuada en una gamma variada de contextes, i en el doble terreny del real i del simbòlic, serveix a la construcció d'esquemes d'exploració de totes les dimensions de la realitat.

Passem ara a una primera explotació d'aquesta perspectiva per a intentar de treure'n les conclusions que puguin donar suport a una praxi pedagògica.

### 1.3 CONTEXT I DIMENSIONS EDUCATIVES

Fer una transducció de l'anteriorment dit a unes línies d'actuació pressuposa encara esbossar quines són les característiques del medi on hauria d'inscriure's la praxi educativa perquè aquest medi fixa bastantes de les condicions que emmarquen el desenvolupament individual i col·lectiu i perquè aquest desenvolupament, que és allò que legitima l'acció educativa, ha d'inserir-se en la transformació d'aquest medi.

Sense fer catastrofisme, hom pot dir que el nostre medi de vida és força degradat, especialment a les ciutats i, sobretot, als barris més deprimits on pot dir-se que no hi ha pràcticament condicions favorables en cap sentit.

Per a considerar alguns elements significatius del context social, ens fixarem successivament en el lloc, en l'organització del temps, la relació amb les coses, la informació, les relacions interpersonals i la possibilitat de relació amb sí mateix -la possibilitat d'una evolució aconduïda des de dins de la persona- com a conseqüència de tot l'anterior. Ens limitarem a apuntar algunes pinzellades relatives a cada un d'aquests aspectes i ho farem des de la perspectiva d'allò que viuen els nens.

Pel que fa al lloc, al medi urbà, ens trobem amb una ciutat molt mal organitzada i mancadíssima d'equipaments col·lectius -situació que és fruit d'una política del territori basada en criteris d'especulació més que no pas en una estra-

tègia i una previsió de satisfacció de les necessitats-. L'excessiva concentració del poblament dona de sí la manca d'espais d'ús obert -joc, per exemple i, encara, una degradació accelerada del medi "natural". Com a conseqüència de tot plegat, es produeix un deterior en molts dels elements definitòris de la qualitat de la vida, una sobrecàrrega de tensió que no es pot alleugerir, una anòmia relacional ...

Pel que fa al ritme de vida, a l'organització del temps, ens trobem amb una sobrecàrrega d'activitats, de compromisos implícits, d'estimulacions que acceleren la vida quotidiana fins fer-la excessivament fatigant i mancada d'elements propicis a la recuperació. Això afecta a uns, a altres que no reben cap mena d'oferiment o proposta d'acció els temps els esdevé una vastedat buida, mancada de referències concretes en gairebé tots els aspectes.

D'altra banda, i ja que hem citat les referències, cal fer esment del dèficit en el que, anys enrera, constituïen els marcs culturals en l'ús del temps: les referències temporals no tenen relació amb la llum o la fosca, han perdut el contacte amb els significats estacionals; les referències actuals són constituïdes pels horaris laborals -afegint-hi el temps per als desplaçaments-, els programes de televisió, etc.

Progressivament, esdevé més i més difícil de dur a terme activitats significatives per a les persones. Els nens tenen el temps just per a reaccionar, però no gaire temps ni referències per a "accionar".

Pel que fa a les coses, el real, són cada vegada més lluny. I aquest fenomen s'aprecia també, paradoxalment, en

sectors rurals on, malgrat poder tocar molta materialitat concreta amb les mans, els nens experimenten encara més agudament un aspecte d'aquesta llunyania: la seva època se'ls escapa, i és veritat. La distància del real pot camuflar-se amb l'acumulació de propietats: els objectes per a l'ús i el consum, existent en quantitats massives i adquiribles a les botigues -molt sovint mancades del context que els atorga una significació-, s'ofereixen a tothom com a substitut del real, recolzades per una publicitat que envaeix el terreny del raonament i de l'elecció personal.

S'ha creat un cercle de dependència respecte de les modes: hom s'afirma en la possessió d'allò que "cal posseir", els nens confonen els noms comercials amb la materialitat concreta dels productes -p. ex.: Santi Rico és un camió, no un nen que anuncia un camió de joguina; o bé Carles III no és un rei sinò un conyac ...-. El consum esdevé una fórmula compensatòria de l'angoixa generada pel desarrelament, per una certa dissolució de la identitat, pel desajustament entre l'econòmic i el cultural que es tradueix en una incapacitat per a l'ús dels estris més immediats.

Aquest problema de saturació és també apreciable en el terreny de la informació: hom té més informació de la que hom demana i molta més de la que hom pot païr; la informació, només quantitativament, desborda el marc interpretatiu de que disposen els individus i, per acumulació, obstrueix la creació de nous esquemes. D'altra banda, la informació sobre fets llunyans -que els nens sobreposen sovint als immediats-, el sorprenent que aliena el quotidià són també elements que embussen les possibilitats d'un raonament relativament autònom i arrelat en les realitats. Concentrar-se, analitzar atenta-

ment el desenvolupament dels fenòmens, en un mot, anar aprenent el real no resulta gens fàcil.

Les relacions amb els altres han sofert també un procés d'empobriment: en un territori degradat, vivint acceleradament emmig d'esdeveniments desbordants, i això massivament, les relacions interpersonals tendeixen a disoldre's en l'anonimat: la immediatesa, el veïnat, que imposen l'acceptació dels límits d'uns "altres" concrets però propers, és substituïda per una diversitat de relacions imprecises i més distants. D'altra banda, la progressiva institucionalització de més i més sectors de la vida col·lectiva -i fins i tot de la privada- complexifiquen, i no pas en el sentit més humà i acceptable del mot complexitat, les relacions el que comporta una lleugeresa, una superficialitat, un dèficit d'implicació personal en llò del que hom hauria d'ésser responsable.

L'individu perd progressivament elements externs o contextuals que haurien de permetre que pogués reconèixer-se a sí mateix i contrastar-se amb situacions, coses i persones a un ritme "digestible". L'anòmia relacional va esdevenint anòmia personal, la compressió ambiental envaeix les persones esdevenint compressió del personal, de l'humà; el que implica l'augment del risc o de l'amenaça a la salut i a l'equilibri de cada persona, l'entrebanc al procés de desenvolupament.

. . . . .

Una actuació pedagògica en el context que hem esbossat, i partint de les coordenades del temps lliure, ha d'es-



estructurar-se sobre la base dels dinamismes que fan servir els nens en les seves condicions de lleure, ha d'integrar-los adequadament els uns amb els altres i dins d'una perspectiva que permeti de preveure'n un ús amb certa capacitat de resposta a tota aquesta problemàtica.

Si això és feina de l'escola, o bé d'altres institucions específiques, o bé ha de deixar-se a ajustaments que puguin produir-se espontàniament, és una qüestió de caire general i difícil d'abordar però que és inexcusable.

Ja hem dit en un altre lloc que no és just imputar massa dèficits a l'escola perquè no és en aquesta on se'n troba l'origen, sinó més enllà. El dia en que hom pugui "fer escola" de veritat, les circumstàncies seran unes altres, però no hauran canviat només les circumstàncies més directament relatives a l'educació, sinó també d'altres circumstàncies més àmplies i és possible que algunes de les coordenades del quotidià, del cultural, de l'urbà, de l'econòmic siguin diferents. En un context canviat -imaginable des de diverses perspectives constructives-, l'escola hi tindrà un lloc ben pròpi i amb una identitat ben plena. En aquest mateix context, el lleure pot ésser imaginat amb una varietat de propostes i de situacions de relació.

El que es faci mentrestant no passarà d'ésser un pedaç, un pedaç necessari. Les organitzacions pensades per al temps lliure fan, i seguiran fent, ofertes ben legítimes però que han de considerar-se dins d'una perspectiva de suplència de tot allò que, en les nostres circumstàncies actuals, ens manca. Insistim, allò que pugui esdevenir-se més endavant, no ho sabem, només ho podem empènyer i és en aquest sentit que

proposem línees d'actuació per a una situació actual, contingent, que ens dicta unes intervencions que poden considerar-se, fins a cert punt, d'emergència.

La proposta que volem fer s'articula en tres nivells cap dels quals és independent dels altres:

- un nivell personal: refer l'encontre amb sí mateix,
- un nivell grupal -o comunitari-: refer la relació amb els altres,
- un nivell "cultural": refer la relació amb el lloc, el temps, les coses, les institucions.

A nivell del personal, ja n'hem parlat abans, els nens treuen partit del seu temps lliure per a fer l'experiència del descobrir i per a donar personalment significació a allò que viuen. Aquest doble moviment de descobrir i de donar significació comporta una interiorització del viscut -la presa de posició, l'orientació personal, l'emergència de valoracions- i, encara, l'experiència de l'expressió d'allò viscut i valorat.

Des del nostre punt de mira, aquest procés és un procés de progressió personal que, a més a més d'ésser protagonitzat per cada individu, pot ésser-ho conscientment en una certa mesura. I,ensem, es tracta justament d'això: de posar els nens, o nois, en situació d'aconduir personalment la seva progressió.

Evidentment, i sobretot en un context -relatiu- de temps lliure, això no cobra tota la seva significació si no és en un marc de gratuïtat: fer allò que hom vol fer -en la plenitud de la paraula "voler", no pas en el sentit degradat de "fer el que em dona la gana"-, de fer-ho amb qui hom ho vol fer.

Utilitzem el mot gratuïtat en el sentit d'oposat a útil -o utilitari-, interessat, vendible ... Es tracta d'una recuperació del valor d'ús de l'experiència, d'una reducció del seu valor de canvi.

A nivell del "grupal", el temps lliure ofereix una doble oportunitat: la "d'estar" amb els altres i la de "fer" amb els altres: la convivència -amb tot el que això implica- al sí d'un grup elegit, el prendre part en els projectes d'activitat volguts pel grup.

El grup de lleure és un lloc òptim per a l'aprenentatge de la implicació -recerca d'equilibris en una multiplicitat d'eixos: jo/altres, fer/estar, personal/institucional-, és el lloc de la socialització en profunditat -a un nivell poc assolible en les situacions excessivament institucionalitzades, el nivell de compartir allò que hom és, que hom té, que hom projecta-, és la situació que, en la mesura que hi concorren condicions de gratuïtat i adequada regulació de les comunicacions, ensenya el significat de la inserció lliure/volguda a una col·lectivitat.

A nivell del "cultural" les possibilitats són més diverses. D'una banda hi ha la possibilitat de recuperar una part de l'originalitat o de la genuïtat en la relació amb el context, el lloc i el temps: l'experiència personal -en el sentit de no-dirigida des de fora- dels marcs de relació, dels ritmes de vida, dels rituals i de les tècniques del quotidià.

En segon lloc, hi ha la possibilitat de prendre una distància adequada en relació a les coses: seleccionar aque- que em/ens són útils, prendre cura d'allò que és meu/nostre, produir abans de consumir, establir uns límits a la possessió.

Finalment, hi ha la possibilitat de reconstruir la relació amb l'instituït: la possibilitat de participar en l'ordre -i, eventualment, en l'acte ordenador- de l'entorn més immediat, la possibilitat d'elaborar l'equilibri entre l'ètic i l'estètic en el disseny del mode de vida de la col·lectivitat. Però també la possibilitat de prendre distància respecte de les institucions, aquella distància que és útil perquè és la que permet d'utilitzar l'instituït sense dependre'n de manera unilateral.

. . . . .

Una progressió personal elegida, l'aprenentatge de la gratuïtat i de la implicació, la recuperació i la presa de distàncies respecte del lloc i del temps, de les coses i de les institucions són eixos de reflexió per a una praxi educativa en el temps lliure en les circumstàncies actuals. No podem anar gaire més lluny en les nostres pretensions i, malgrat tot, ens sembla que pot ésser una aportació útil en el moment present.

Es en aquest sentit que fem servir aquestes propostes per a vertebrar la reflexió que es desenvolupa al llarg d'aquest treball.

Evidentment, res de tot això no s'acompleix en el buit. Ens resta encara establir quin és el mòdul d'una intervenció adulta que ho faci possible. El mòdul d'una intervenció que impulsa la progressió d'una col·lectivitat que juga però que, tot jugant, aconsegueix a poc a poc quelcom de molt important.

L'establiment d'aquest mòdul passa per tres moments.

Un primer moment -que ja hem acomplert parcialment al llarg d'aquest capítol- és constituït per una anàlisi de la situació i per la definició d'una intencionalitat educativa. Un segon moment -que s'esbossa en el capítol següent- consisteix en l'establiment de les coordenades d'actuació en un grup de nens o de nois -i, per tant, de relació amb el grup ja que tota intervenció és relació-. Un tercer moment -a partir de la tercera part d'aquest treball- ha d'ésser la construcció d'una base de dinameses psicopedagògics i d'un inventari de recursos a mobilitzar en l'actuació concreta.

En el qüotidià.

## 2. ELS GRUPS, SISTEMES OBERTS.

2.0 Introducció.

2.1 L'interior i l'exterior.

2.2 El passat, el present ... i el futur.

2.3 Funcions i regulacions.

2.4 L'orientació del sistema.

## 2.0 INTRODUCCIÓ

---

Al llarg d'aquest segon capítol, tenim la pretensió d'elaborar una descriptiva dels grups de nois i del seu funcionament basada en els postulats de la Teoria General de Sistemes. Deixant de banda l'interés que pugui tenir per a nosaltres aquesta perspectiva, ens sembla que no hi ha cap mena de dubte que, ara per ara, és la que ofereix més possibilitats de copsar les dimensions fonamentals i el caràcter dialèctic dels processos grupals.

Dues precissions conceptuals efectuades per Berrien -i recollides per Pere Voltes, vid. bibliografia- serveixen per a situar-nos de ple en el nus del problema:

"El mot "sistema" concerneix tot conjunt de processos o d'esdeveniments abastats per una frontera identificable".

"Un grup humà considerat com a un sistema és un conjunt d'individus que es relacionen mútuament produint efectes identificables en el context més àmpli que existeix, i la influència dels quals és també detectable en els individus que el componen".

F.K. Berrien a "General Systems", vol. IX, any 1964.

Donat l'estat actual de l'elaboració teòrica duta a terme per la Psicologia Social i per la Dinàmica de Grups, ens

sembla que no és encara possible la identificació dels individus -les persones- amb els elements singulars del sistema grupal. No posseïm encara un coneixement suficient, ni a propòsit dels individus, ni a propòsit de les interaccions que s'efectuen entre ells al sí dels grups, com per a poder prendre la millor de les perspectives.

Sabem només que les persones comuniquen i que realitzen intercanvis a diversos nivells: afectiu, de poder, de treball, etc. Per això haurem de prendre com a elements singulars dels sistemes grupals determinats processos o esdeveniments prou diferenciats i identificables com per a poder entreveure'n les regulacions respectives i les interaccions mútues en el marc que els integra.

Partint d'aquesta consideració, ens formularem les següents premises per a elaborar la nostra perspectiva:

- 1er. Tot grup és un conjunt de processos o d'esveniments,
- 2on. situats a diferents nivells,
- 3er. relacionats entre ells fins al punt de dependre quasi enterament els uns dels altres,
- 4rt. abastats per una frontera identificable,
- 5è. produïnt efectes sobre el seu entorn -i essent alhora afectats per aquest-,
- 6è. i sobre els individus que el componen.

Es evident que aquest punt de mira té limitacions importants, la més greu de les quals és la de no poder anar gaire més enllà de la descriptiva. Però en la mesura que forneix una descriptiva prou correcta d'alguns fenòmens observables pot ésser un pas per a una posterior elaboració de criteris interpretatius més elaborats i de pautes per a l'anàlisi de



les intervencions en el marc del grup.

Si a això hi afegim que permet una descriptiva complexa de fenòmens complexos, ens sembla que és prou justificada l'opció.

## 2.1 L'INTERIOR I L'EXTERIOR

---

Aquest primer pas en l'estudi del grup és imposat per la necessitat de delimitar-lo, d'establir uns límits que defineixin les fronteres entre el sistema grupal i el seu medi. I, complementàriament, per la conveniència d'explorar quins són els canals prioritaris de la interacció entre el grup i els fenòmens d'abast més àmpli que incideixen al seu damunt des de l'entorn.

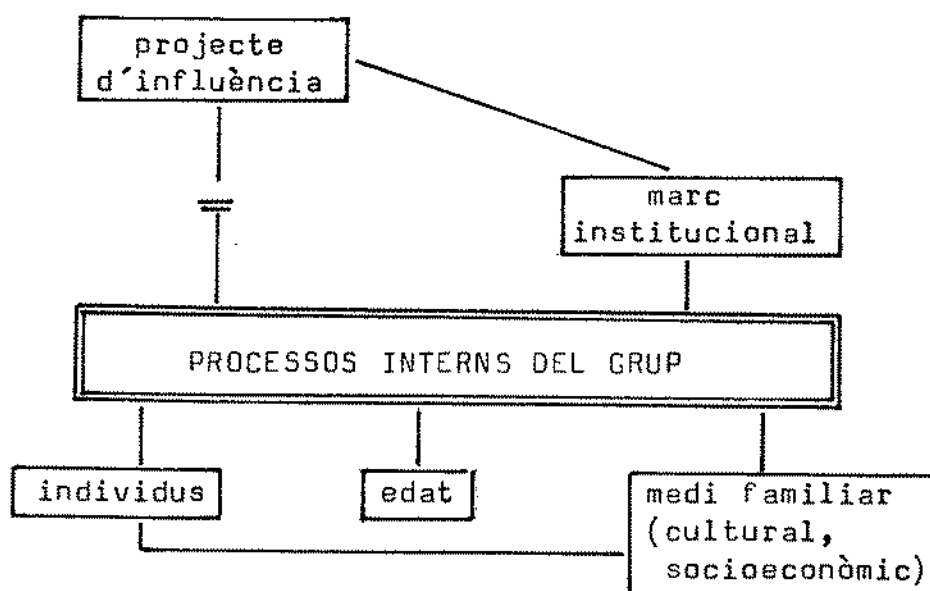
Tot grup és un procés d'intercanvis multidimensionals que té lloc entre persones i al llarg del qual s'estableixen unes regularitats i unes regulacions que li confereixen entitat pròpia i que són influïdes per l'intercanvi entre el grup i el medi -material, institucional i social- en que es realitza aquest intercanvi.

Si això és cert, apareixen dues formes possibles d'anàlisi del grup: el grup com a sistema de relacions internes i el grup com a sistema de relacions amb l'exterior. La primera perspectiva aboca a l'anàlisi dels fenòmens afectius, de poder, treball, organització, valoracions, etc. que tenen lloc en el grup, i a l'anàlisi de les relacions existents entre aquests fenòmens; la segona perspectiva és centrada en la consideració de les dependències recíproques entre la realitat grupal i els sistemes més àmplis en els que s'inscriu -institucionals, culturals, socials-.

Per al nostre propòsit, que és el de circumscriure l'actuació pedagògica al sí d'un grup de nens, és evident que la perspectiva adequada és la primera. Ara bé, això no ens exigeix de considerar, encara que només sigui de passada, quins són els canals més determinants de la relació -i, per tant, de la influència recíproca- entre el grup i el seu medi.

La finalitat que perseguim en aquest primer apartat de l'estudi del grup és, doncs, la de descriure quins són els elements del medi en que es mou el grup que ens semblen especialment significatius, ja sigui per la influència que exerceixen sobre el grup, ja sigui per la que en reben, ja sigui -sobretot- per ambdues coses. D'aquesta forma quedarà definit un camp exterior al grup, el medi immediat del sistema grupal mitjançant la consideració dels seus components més rellevants.

Això és el que hem volgut representar al gràfic nº 1 on l'espai tancat -buit, de moment- expressa l'espai intern del grup per oposició a l'espai ambiental les variables del qual intentarem de definir i explicitar tot seguit.



gràfic 1

D'entre els elements del medi més proper al grup i que operen sobre aquest, en són una condició d'existència, un antecedent en el temps o una realitat concomitant, hem volgut distingir-ne de dues menes:

- . D'una banda hi ha les condicions que operen des del que podriem dir-ne la "base" del grup: els nois i les seves circumstàncies -part inferior del gràfic-.
- . D'altra banda hi ha les condicions que operen des de l'estructura institucional que acull el grup i n'emmarca l'activitat i l'evolució: les formes i canals específics de pressió i/o de restricció o de potenciació que són pròpis de l'entitat educativa.

Més enllà d'aquest espai ambiental tan proper hi trobaríem el medi social més àmpli, del qual les dades que hem triat com a més immediatament significatives només en són una manifestació concreta, un producte.

No hi ha cap mena de dubte que hem efectuat una simplificació sensible, però ho hem fet amb la intenció de reduir l'anàlisi del grup a aquells elements sobre els quals és possible una major operativitat.

Fet aquest descàrrec, passem a exposar, una per una, aquestes dades externes, anteriors o concomitants al grup que hem elegit

. . . . .

En primer lloc, hi ha uns individus concrets, uns nens que són diferents els uns dels altres i que no poden ésser reemplaçats sense que el grup sofreixi modificacions.

Hom pot pensar que els individus són part del pròpi grup -i que, per tant, no són una dada del medi-. Però això no és cert del tot ja que:

- . D'una banda, els individus ja són abans de pertànyer al grup i en aquest sentit en constitueixen un antecedent: no un antecedent rígid, sinò quelcom de plàstic i modificable per l'experiència de la vida de grup.
- . D'altra banda, cada individu pertany a diversos altres grups de referència -escolars, familiars, etc.- i l'existència d'aquests altres grups no constitueix una dada interna del grup que es contempla. Aquest fet té una importància capdal ja que és a la base d'un altre fet: el de que cada individu ja sigui, i sigui diferent, abans o independentment de la seva pertinença al grup.
- . Finalment, si bé és cert que els individus actuen a l'interior del grup considerat, des del tipus específic de perspectiva sistèmica que pretenem desenvolupar, allò que interessa posar de manifest és la funció i la dinàmica dels processos grupals, dels quals els individus en són una dada prèvia.

És important subratllar el caràcter de l'antecedent individual en la vida del grup: els individus són una condició d'existència del grup -si no hi hagués individus que en formessin part, no hi hauria grup-, però, a més a més, en són una finalitat, una perspectiva: els grups tenen una part de la seva raó d'ésser en la mesura que aporten quelcom al desen-

volupament de les persones i a la flexibilització de les estructures que emmarquen la vida col·lectiva. Els individus són a l'origen i a la fi del grup i, en la mesura que en són els protagonistes, en constitueixen l'orientació: l'evolució d'un grup és una conflictiva construcció de vectors no necessàriament convergents que poden trobar una via pròpia.

El grup, que hem definit com a un procés d'intercanvis multidimensionals entre persones és una construcció dialèctica. Només pot ésser copsat en les seves dimensions reals si s'admet aquest doble fet: és una construcció -i, per tant, un estat de provisionalitat dins d'uns límits regulars- i és el resultat -provisional- d'una dialèctica interpersonal situada en un marc institucional.

Això ens retorna, una vegada encara, a la consideració del pes de l'arrel individual en la vida dels grups: els individus són genuïns, irrepetibles; en aquest sentit hom pot afirmar que no són recanviables com, per exemple, les peces d'un motor: hom pot canviar un cargol d'una maquinària i aquesta continua funcionant de la mateixa manera; en canvi, si en un grup hi té lloc un canvi de persones, en funcionament enter del grup en manifesta conseqüències.

Un grup és un sistema obert i en els sistemes oberts el tot és sempre quelcom més que la suma de les seves parts: el tot és, a més a més de les parts, una forma pròpia de relació entre aquestes. Un sistema és un conjunt d'elements integrats per unes relacions formadores de sistema. Aquesta afirmació és fonamental i mereix ésser considerada en la seva aplicació al cas dels grups humans.

Un grup humà és, seguint el que hem dit fins ara, el conjunt dels individus que el componen i el conjunt de les relacions que construeixen i que els integren en un sistema

grupal. Ara bé, cada individu és diferent de tots els altres i, com a conseqüència, estableix amb cada un d'ells formes de relació també diferents. Justament aquí rau el caràcter diferencial del grup humà en relació a altres sistemes oberts: cada element és diferent dels altres i, a més a més, estableix formes pròpies de relació amb cada un dels altres.

Aquesta és, ensems, la immensa riquesa i la, també immensa, complexitat de la vida col·lectiva.

Les afirmacions precedents insinüen ja les coordenades de l'actuació d'ajut, pedagògica si ho voleu, en la vida dels grups: en pedagogia, el grup no té cap mena de sentit si no acull les especificitats individuals; però tampoc no en té si es limita a això, si no convida a treballar sobre la base de l'acceptació d'unes diferències per a trobar els elements que han de fer possible una construcció comuna.

Perquè, i això hem de dir-ho per no circumscriure el nostre discurs a una apologia excessivament individualista, tot i haver d'establir un reconeixement i una acceptació de l'individual com a condició de l'existència humana, cal tenir també present que els individus humans s'assemblen, que molts dels seus dictats profunds són idèntics, per bé que expressats de maneres diferents.

. . . . .

En segon lloc, els nens que formen part d'un grup tenen una determinada edat. Això comporta un cert grau de desenvolupament intel·lectual, d'equilibri/desequilibri emocional que és pròpi del seu moment evolutiu, de maduresa,

d'aspiracions, de capacitat de relació ...

Quan hom considera l'edat dels nens, és fàcil d'efectuar una associació que deforma la realitat: hom pot pensar que "nens petits" equival a "limitacions" i que "nois més grans" equival a "majors possibilitats". Aquesta és una simplificació greu ja que amaga el fet que cada edat té les seves possibilitats específiques de plenitud.

L'edat concreta dels nens del grup ofereix doncs un complex de possibilitats i de limitacions que li és pròpi i que ha d'ésser comprès amb la perspectiva dinàmica d'un procés de maduració que es troba en un cert punt i que pot, que ha d'ésser, viscut plenament.

No hi ha dubte que la variable edat és independent del sistema grupal perquè obeeix a altres referents. Però si no es limita la consideració de l'edat a una simple dada cronològica sinò que hom la vol comprendre a més a més en les seves connotacions de maduresa, cal acceptar que la maduració d'un individu és, també, funció de la seva pertinença -i sobretot de la qualitat d'aquesta pertinença- a determinats grups: així doncs, si bé l'edat cronològica és una dada inamovible, és un fet que el grup pot tenir una influència sobre la forma de "viure la pròpia edat" d'un individu i, de retop, sobre el seu procés de maduració.

I, inversament, la vida del grup és influïda pel que acabem de dir: pel grau de maduresa, d'equilibri, de seguredat i d'acceptació del "viure la pròpia edat" ...

Podriem entrar, i no ho farem ara perquè no n'és el



lloc, en la consideració de quins són els factors relacionals i pedagògics que serveixen a una bona articulació de la dialèctica entre maduresa personal i maduresa de grup -o col·lectiva-. Podriem avaluar la funció de la seguretat, de l'acceptació, de l'exigència ..., però no ho farem de moment perquè el que interessa és, en aquesta presentació d'un model descriptiu dels grups, significar quins són els elements del medi extern que influeixen el grup i subratllar que entre aquestes condicions externes i els processos del grup existeix un lligam dialèctic, d'influència recíproca que els dona una forma precisa en un moment donat i que en genera la direcció del canvi.

I esperem demostrar que aquest procés és controlable pels seus protagonistes, grans i petits.

. . . . .

En tercer lloc, provenen d'un determinat sector de la societat.

Nosaltres no som sociòlegs i hem de dir que no tenim prou coneixements com per a abordar aquesta problemàtica amb tota la seriositat que fora desitjable. De totes passades, i de la mà dels especialistes, intentarem de bastir una reflexió partint de constatacions molt immediates, possiblement massa.

Quan diem que els nois provenen d'un sector concret de la societat volem referir-nos a quelcom tan concret com el següent: els nens, cada un d'ells, posseeixen un bagatge cultural precís i el posseeixen a un determinat nivell d'elabora-

ció; al sí del seu medi familiar i de barri hi troben unes realitats i, a més a més, un cert "cultiu" -en el sentit que hi donen els bidlegs al laboratori- intel·lectual i emocional, una certa forma de contacte amb les coses, amb els altres i amb la cultura, una perspectiva de classe i de lloc.

Utilitzem deliberadament el mot "cultura" per a fer patent que ens sembla que allò que influeix més poderosament els comportaments lúdics és un complex de valoracions, interessos, motivacions, expectatives que els nens integren a partir del que troben en el seu entorn més immediat. O que, tot i tractar-se d'elements originaris d'àmbits més distants -socials, econòmics, culturals-, són prèviament manipulats per a fer-los vendibles en aquest entorn -per a fer que aquest entorn els reconegui com a pròpis-, i, encara, són interpretats de forma precisa al sí d'aquest entorn que se'ls formula en termes que li són pròpis.

Amb això no volem dir que aquesta perspectiva "de classe i de lloc" resti al marge o sigui independent dels condicionaments d'ordre socioeconòmic. Ben al contrari, el nostre punt de mira és que en són una manifestació concreta, potser la més tangible en el cas dels nens, i sobre la qual hi ha una major possibilitat d'actuació estrictament pedagògica en la mesura que es sàpiga emmarcar en les referències correctes.

Ara bé, i sense que això vulgui contenir cap menysmeniment de la sociologia de l'educació, volem expressar les nostres reserves respecte de la mítica que ha generat certa sociologia que aboca únicament a conclusions fatals i fatalistes. Pensem que les classes deprimides ho són de deprimides, que al darrera d'aquesta depressió cal saber-hi veure l'expoliació capitalista i que una manifestació -molt percep-

tible des de l'escola- d'aquesta expropiació és la de la "cultura" acadèmica que és destinada als fills de la burgesia per a que aquesta pugui reproduir-se majoritàriament no solsament com a classe, sinò quasi biològicament. I, encara, la degradació de les formes de "cultura" que s'ofereixen a l'escola que pateix la majoria del proletariat.

Tot això és ben real en una certa mesura, i en tot cas no estem en condicions de discutir-ho. Ara bé, el que ens interessa és prendre la cultura en el seu significat més àmpli i prendre una perspectiva antropològica. Des d'aquest punt de mira, no hi ha dubte que estem al davant d'un panorama d'una diversitat, tant formal com de contingut, extraordinària, i que pot parlar-se de "cultures populars" i de confrontació d'aquestes. Si això és cert, pensem que es pot afirmar que al darrera de cada noi hi ha la cultura del seu lloc i que aquesta cultura és tenyida d'elements de classe. Aquest fet és significatiu en un doble sentit:

- . En primer lloc, l'especificitat de cada individu és senyalada per la "seua" cultura, la del seu entorn; cultura que li forneix una pauta de base per a ordenar significacions, valors, actituds, per a estimular predisposicions, habilitats, aptituds ...  
En aquest sentit, el lloc social de procedència és un factor de la construcció individual.
- . En segon lloc, en la mesura que en tot grup es dona un cert grau d'uniformitat/diversitat de procedències socials, la cultura ambiental esdevé un factor d'unificació/contrast ..., en tot cas de dialèctica al sí del grup.

En tots dos terrenys, l'individual i el grupal-col.

lectiu, la cultura és una condició i, alhora, una possibilitat d'elaboració. I aquest és el punt a on preteniem arribar: si és veritat que la cultura ambiental és inevitablement una condició i serà inevitablement elaborada -conscientment o inconscient-, pensem que l'opció és clara: és preferible una elaboració conscient.

Es a dir, el grup -i els adults que en tenen la responsabilitat- no poden tenir la pretensió de transformar la cultura ambiental dels nois -almenys a curt i a mig termini-, però en canvi hi ha el fet que, depenent de la forma com ajudin els nois a elaborar el condicionament cultural -de classe, del lloc-, estaràn contribuïnt a fer-los'hi viure d'una manera o d'una altra. I això és, pedagògicament, molt significatiu perquè allò que interessa no és tan sols quins són els condicionaments sinò també, i potser sobretot, com són viscuts i elaborats.

Si quan parlavem de l'edat dels nois deiem que el grup no pot fer-los créixer cronològicament, però que pot fer-los madurar, ara estem, semblantment, en condicions de dir que l'experiència de la vida de grup no pot canviar el medi sociocultural, però pot influir en la significació existencial d'aquest. I que això és, potser, tan important com el fet mateix del condicionament.

Altrament dit, hi ha uns condicionaments materials, socials i culturals, arrelats en el passat i en el present. Però determinades formes d'elaboració d'aquests condicionaments -aquelles que obren perspectives d'un futur altre- instauren, des de la perspectiva de l'individu i de la col·lectivitat, una altra condició: la del futur que es vol construir.

Fins aquí hem exposat els condicionaments existents a la base humana del grup; passarem ara als que provenen de la superestructura institucional que existeix des del moment que aquest grup humà s'acull a una entitat que el legitima amb una finalitat -almenys en la intenció- educativa.

Abans d'entrar en aquesta qüestió, voldriem fer notar que els grups humans tenen un doble caràcter grupal i institucional. I això, fins a cert punt, independentment que s'acullin o no a institucions que li siguin externes. Ens expliquem.

La relació únicament immediata, de persona a persona, carent de la mediació institucional -ja sigui provisional i mòbil, ja sigui establerta i quasi-inamobible- és una relació inevitablement inestable, fluctuant, depenent de variables de difícil control i estabilització per part dels seus protagonistes.

Es una relació fins a cert punt improductiva -en el sentit que no produeix transformacions en el seu entorn ni en el seu pròpi medi intern- per manca de referències estables que assegurin una mínima continuïtat de la forma i del contingut dels intercanvis. Quan intentavem de definir allò que és un grup hem parlat d'un "procés d'intercanvis ... al llarg del qual s'estableixen unes regularitats i unes regulacions que li confereixen entitat pròpia ...". Bé, aquestes "regularitats" i aquestes "formes de regulació" són imprescindibles per a la realització de l'intercanvi ja que són a la base d'una comprensió dels pròpis punts de referència i dels de l'altre, són a la base de la possibilitat de copsar les significacions de cadascú i de les del fet mateix de l'intercanvi. Es en aquest sentit que argumentem la inevitabilitat del fet institucional -referint-nos, evidentment, a les col·lectivitats-. I

si això no fos suficient, hauriem de dir que es tracta d'un fet habitual, sigui realitzat inconscientment o conscient: al llarg de qualsevol relació es produeixen formes estables de mediació, volgudes o no, afavoridores de la comunicació o no, recobertes d'una forma institucional o no.

Evidentment, no estem argumentant la conveniència d'institucionalitzar la totalitat del marc on es situa una relació interpersonal o grupal. Ens limitem a posar de manifest el fet de les estabilitzacions i la seva funcionalitat. I apuntem que la possibilitat d'efectuar aquestes estabilitzacions mitjançant l'adopció de formes institucionalitzades és un procediment de dur-ho a terme de manera conscient.

El nostre punt de mira és el de recollir aquest fet i plantejar-nos quines són en són les coordenades pedagògiques, i ho farem més endavant quan ens referim al paper de la xarxa institucional en la vida dels grups de lleure.

Només, per a acabar de fonamentar les nostres afirmacions amb elements de la Teoria General de Sistemes, voldriem dir que allò que caracteritza els sistemes oberts -i el grup humà és un sistema obert- no és la seva tendència a un punt d'equilibri estàtic, sinò la seva capacitat d'acceptació d'un cert grau de desequilibri, i la recerca d'un òptim de desequilibri que permeti el sistema de progressar cap a les seves finalitats.

Fent una transducció d'aquest raonament a l'existència grupal, pot dir-se que la tendència a un excés d'institucionalització "tanca" el sistema grupal -el fa insensible a les dades de l'entorn, el desadapta- i li dicta les seves finalitats des de fora del propi grup -el cosifica-; mentre que

la tendència a un dèficit d'institucionalització dissol el sistema grupal -el fa insensible a sí mateix, li esborra la seva pròpia identitat- i li obstrueix el procés de construcció de les seves finalitats -l'impideix de realitzar-se al llarg del temps, d'establir la direcció volguda-.

El problema, doncs, rau en trobar els marges d'institucionalització a l'interior dels quals s'acompleixi la doble condició de sensibilitat a l'intercanvi amb el medi i d'establiment de la pròpia identitat a partir de la qual és possible de cercar la pròpia direcció d'evolució en un medi canviant.

Qüestions similars a aquestes han estat tractades per Robert Meigniez al seu llibre "El análisis de grupo" -vid. bibliografia- especialment al llarg dels capítols 4rt. i 5è., si bé aquest autor parteix de pressupòsits més cibernètics. Una altra anàlisi en aquesta direcció ha estat encetada per René Barbier a "La recherche-action dans les institutions éducatives" -vid. bibliografia- si bé aquest autor dissol els seus pròpis marcs d'anàlisi.

Feta aquesta introducció, podem endinsar-nos en la problemàtica dels condicionaments institucionals deixant per a més endavant -vid. xarxa institucional "del" grup- el procés instituent que pot ésser dut a terme pel pròpi grup.

. . . . .

Tot el que acabem de dir ens estalvia pràcticament de justificar l'elecció d'una quarta variable ambiental en l'existència dels grups d'esplai i gairebé podem limitar-nos a constatar-ne l'existència: ens referim al fet del marc ins-

titucional.

Al sí del grup, que és un grup situat gairebé sempre en una institució -que l'acull i el legitima, si no és ella mateixa qui l'origina-, els nens són sotmesos a unes normes que canalitzen comportaments, formes de participació i de govern del grup, formes de relació del grup amb el seu entorn més immediat, que dicten les lleis del contacte personal -el legítim de l'expressió, tant pel que fa al contingut com pel que fa a les formes- i que orienten l'activitat del grup -el legítim de l'organització, del treball, del lleure, de l'intercanvi amb els estranys ...-.

Aquestes normes, que són unes i no unes altres, han estat fixades en un primer moment per la gent gran i acompleixen la finalitat de fornir als nens un marc de referència -un marc institucional en la mesura que normes, lleis, canals organitzatius i formes legitimades són institucions- que conté en sí mateix les seves possibilitats d'evolució.

Existeix la possibilitat que el marc institucional hagi estat concebut com a "evolutiu", és a dir, que contempli la conveniència que, més enllà d'un primer acte instituent efectuat pels grans, s'ofereixi al grup d'aconduir el canvi d'aquest marc. Aquesta és l'opció de les pedagogies que s'anomenen a sí mateixes "institucionals", essent la proposta d'Aïda Vàsquez i Ferdinand Oury -vid. bibliografia- una proposta alhora pedagògica i institucional. La utilització de les tècniques de treball -"tècniques actives transformades" en diuen- i dels canals de comunicació i dels procediments de decissió com a institucions "internes" del pròpi grup que instauren, "instituint-lo" un camp d'ús de la paraula "instituent" del



grup com a complement dialèctic de "l'instituït" exterior, del condicionament institucional és el tret més sobresortint d'aquesta proposta pedagògica que és justament la que intentem d'elaborar per a la pedagogia en el temps lliure -vid. apartat 3.3 d'aquest treball-.

El fet institucional és susceptible d'ésser considerat des de molts punts de mira i, per a precisar-ne el sentit, ens sembla convenient de subratllar-ne tres. Diguem en primer lloc que ja hem parlat d'una certa "inevitabilitat" del fet institucional: el comportament dels col·lectius humans tendeix a regularitzar-se en la mesura que es vol productiu -i quedi ben clar que no volem fer equivaldre el mot "regularitzar-se" a la immobilització, sinò que l'utilitzem en el sentit de l'establiment de regularitats regulades, és a dir, de constàncies dirigides i aconduïdes vers unes finalitats-.

Altrament dit, en la mesura que un grup humà vol produir-se -amb el que això implica de produir transformacions en el seu entorn material i en el seu propi medi intern humà- li és necessari establir alguns dels elements del seu funcionament, ha de mantenir un cos d'invariants que li permetin de desenvolupar comportaments adaptatius i, en l'exploració, ha de trobar les noves estabilitats i els nous terrenys d'exploració. Es tracta d'una dialèctica de la provisionalitat.

Des del punt de mira de la presència adulta en un grup de nens, aquesta afirmació implica la necessitat de situar el grup en condicions d'assumir aquells invariants que han de fer possible l'exploració i l'establiment de nous invariants sempre, progressivament, superats per l'experiència.

Això ens introdueix en el segon dels punts de mira que volíem proposar sobre el fet institucional: el fet de la

intencionalitat implícita en tot marc institucional. Hi ha marcs de referència que immobilitzen i n'hi ha que impulsen -més pròpiament, tot marc immobilitza en determinats sentits i impulsa en d'altres-; no és ara el moment de parlar de quines són les condicions que concorren en uns i altres, però la qüestió és quasi tan senzilla com això: per a què serveix i amb quina intenció és utilitzat el marc institucional?. Ja hem expressat la nostra proximitat a les propostes d'Aida Vàsquez i F. Dury.

Finalment, cal veure quines són les components del marc institucional -o, almenys, quins tipus de components el conformen-. Pensem que poden diferenciar-se tres tipus de condicions:

- . condicions estructurals
  - . magnitud del grup,
  - . grau d'homogeneïtat/heterogeneïtat dels seus membres,
  - . situació del grup en relació a altres sistemes més àmplis,
  - . objectius establerts, des de fora, per al grup,
  - . canals formals de relació del grup amb el seu entorn institucional,
  - . existència, o no, de responsables instituïts.
- . condicions de treball o d'activitat
  - . lloc del grup,
  - . organització del temps del grup,
  - . camps d'activitat que, a priori, es consideren com a propis del grup,
  - . materials disponibles,
  - . procediments usuals de treball,
- . condicions organitzatives
  - . divisió, o no, en subgrups,
  - . jerarquies establertes,
  - . grau de descentralització de funcions,
  - . funcions diversificades,

- procediments de decissió,
- procediments de gestió,
- procediments de control,
- mecanismes d'anàlisi.

Un inventari tan simple com aquest posa de manifest l'amplada i la complexitat possible de l'enquadrament institucional d'un grup, encara que sigui un grup de nens en situació de lleure. De retop, hom pot veure les possibilitats de posar en mans del grup porcions creixents de la gestió del seu procés d'institucionalització.

Es, només, una qüestió d'intencionalitat.

. . . . .

Aquesta intencionalitat de l'institucional ens remet a la realitat d'un dictat extern que estableix les coordenades bàsiques del projecte grupal, les seves condicions d'existència i d'evolució.

Cal dir que aquest dictat -adult, si més no en el sentit d'objectiu- s'estructura coherentment amb el projecte educatiu que té com a pròpi aquella institució que acull el grup. Qualsevol entitat que proclama dur a terme una pràctica "educativa" preten influir d'alguna manera els nens que té encomanats o que s'hi acullen; aquest és un fet innegable i generalitzat ja que fins i tot la negació de qualsevol influència és en sí mateixa una forma d'influència.

Aquest "projecte d'influència" -cinquena de les variables que mediatitzen la relació entre el grup i el seu medi- és el resultat d'un grau d'acord més o menys explícit entre

cal situar-se a un al-  
 teres de l'exigència  
 eny de les coordenades

o uns adults elaboren  
 cia en la seva rela-  
 va actuació en el món  
 ions que poden ex-

ersones ens influïm

is grans que els nens,  
 ge que ens interessa de  
 rracional i, en el

ella plusvàlua de po-  
 ció dels objectius i  
 això és, dir ben clar  
 uest poder, quins va-  
 amb el seu ús, què  
 s de la nostra autori-

tal, els nui ho han  
 adults sinò els nens  
 mesura, hi donaran  
 ran una infinitat de

mental en el context  
 ntemporàni- altera

ares, nens, poders públics, etc., i és realitzat  
 canal: d'una banda mitjçant l'actuació concreta  
 a o persones responsables del grup i, d'altra ban-  
 ament, mitjçant l'acció de les institucions -marc  
 l a que feiem referència a l'apartat anterior- de  
 eix al grup en un primer moment de la seva exis-  
 el grup s'apropia i utilitza -fent-lo evolucionar,  
 -, en una certa mesura.

important de subratllar el significat dels mots  
 "implícit" referint-los al projecte educatiu.  
 s d'una perspectiva ideològica o valoral, orienta  
 ducativa d'una entitat no és sempre explícit, pe-  
 ol dir que no hi sigui: tothom actúa en funció  
 s ideològic ideològic, ètic, estètic ... i és ben  
 preferible que se'l formuli tan explícitament com  
 e el fet de ser-ne conscient augmenta les possibili-  
 r-ne un ús controlat.

hi ha dubte que parlar de l'existència d'un pro-  
 uència -com a constatació d'un fet latent en tota  
 iva- i afirmar tot seguit que és desitjable que  
 it planteja el problema de la legitimitat del fet  
 rojecte, que és un projecte que els uns, adults,  
 s altres, els nens; i això amb la pretensió d'edu-

projecte d'influència admet una doble legitimitació:  
 e pràctic -arrelada, si ho voleu, en el psiquis-  
 altra d'ordre més estrictament pedagògic que, si-  
 ivell adequat de relativització, instaura l'actua-  
 a.

Al nivell més immediat, el de l'ordre pràctic, hom troba en la relació educador/nen la necessitat de reconèixer-se recíprocament, la necessitat que cadascú es presenti a l'altre en unes coordenades existencials i funcionals prou precises com per a fer possible la seva identificació com a interlocutor personal concret. Això, suposa, per descomptat, que hom es mostra a sí mateix tal com és, que hom s'implica personalment en la relació amb l'altre. Però suposa també -i sobretot en la mesura que en la relació educativa hom no hi és present només com a individu, sinó com a "individu en una situació (la d'educar)- que hom defineix, que hom exposa a l'altre quina és la proposta que li fa.

Si aquesta condició no s'acompleix, la relació en resta afectada pel fet que als nens se'ls fa difícil copsar les dimensions de l'interlocutor, suposadament adult, que ha d'ajudar-los. Es a dir, i movent-nos només en el terreny del concret, és imprescindible que hom es presenti clarament davant l'altre en la doble dimensió personal i situacional -essent el rol "d'educador", i la realitat d'un rerafons en l'exercici d'aquest rol un dels elements definitòris de la situació-.

El dit fins ara estableix, en la mesura que hom accepta que tothom es mou en una direcció assenyalada pels seus referents ideològics, ètics i estètics, la conveniència de traduir aquests referents a unes propostes explícites. Es a dir, fins aquí s'insinua només la necessitat d'explicitació del projecte d'influència, cal encara precisar quin és el significat i la funció del projecte en la relació educativa.

Per a abordar aquesta qüestió, cal situar-se a un altre nivell de reflexió, depassar les fronteres de l'exigència de l'immediat per a situar-se en el terreny de les coordenades que emmarquen l'acte pedagògic.

*Projecte*

El projecte d'influència que un o uns adults elaboren per a proposar-lo a uns nens com a referència en la seva relació amb ells i com a orientació de la seva actuació en el món de les coses, reposa sobre algunes assumpcions que poden explicitar-se:

- En les nostres relacions, les persones ens influïm mútuament.
- En la mesura que som adults, i més grans que els nens, gaudim d'una situació d'avantatge que ens interessa de controlar per a no fer-ne un ús irracional i, en el límit, poc humà.
- Una forma possible de control de la plusvàlua de poder que detectem és l'explicitació dels objectius i de l'ús que pretenem de fer-ne: això és, dir ben clar en quina direcció utilitzarem aquest poder, quins valors i formes de vida legitimarem amb el seu ús, què és el que volem impulsar fent ús de la nostra autoritat ...
- Però, i aquest és un però fonamental, els qui ho han de dur a la pràctica no són els adults sinó els nens ... i ho faran només en una certa mesura, hi donaran una direcció personal, hi afegiran una infinitat de matissos.

Aquesta darrera assumpció -fonamental en el context dels corrents del pensament pedagògic contemporani- altera

substancialment la reflexió precedent i hi imposa un segell pròpi. Fins ara havíem dit (vid. les tres primeres assumpcions) que és imprescindible que hom expliciti quina és la proposta que fa als nens. Ara hi afegim que també és imprescindible limitar el valor d'una proposta a allò que estrictament és: una proposta.

Per a que la proposta educativa es "realitzi", cal que el grup, els individus i les seves relacions, l'apropii i li dongui forma -és a dir, la de-formi en la posta en pràctica- ja que és ell i no l'educador el veritable protagonista.

I és que un tret essencial de la proposta educativa és que el seu protagonista no és aquell que fa la proposta sinó aquell que se l'apropia i la duu a la pràctica en un enfrontament dialèctic amb el "proposant" i amb la situació. El projecte d'influència -del que hem dit que, implícitament o explícita, és present en el marc ambiental de tot grup, afegint-hi que l'explicitació n'és un primer cap a la viabilitat- pren d'aquesta manera el caràcter sistèmic que li és pròpi: és un imput -i, com a tal, condició d'existència i d'evolució del grup-, però per a ultrapassar l'estadi de simple condició, cal que esdevingui output elaborat per les contradiccions internes del grup -les formes d'oposició pròpies del sistema- i per la dialèctica entre el grup i el seu entorn.

Creiem que aquesta consideració és legítimament del fet del projecte, "engendrat" si ho voleu des de fora del grup, però que només neix i es desenvolupa en la mesura que el grup l'apropia i hi dona una forma característica i canviant.

. . . . .

Si haguéssim de resumir el que hem dit fins ara a pro-

pòsit dels grups de nens, hauriem de fer notar que allò que hem fet ha estat una presentació selectiva dels condicionaments exteriors -ambientals-, anteriors o concomitants, que hi incideixen. No hi ha dubte que hem efectuat una simplificació, especialment en la mesura que hem separat el "de dalt" del "de baix" -per bé que hem intentat de fer-ne veure la dependència-. Ara bé, aquesta mateixa simplificació té la virtut d'esquematitzar la perspectiva que volem prendre.

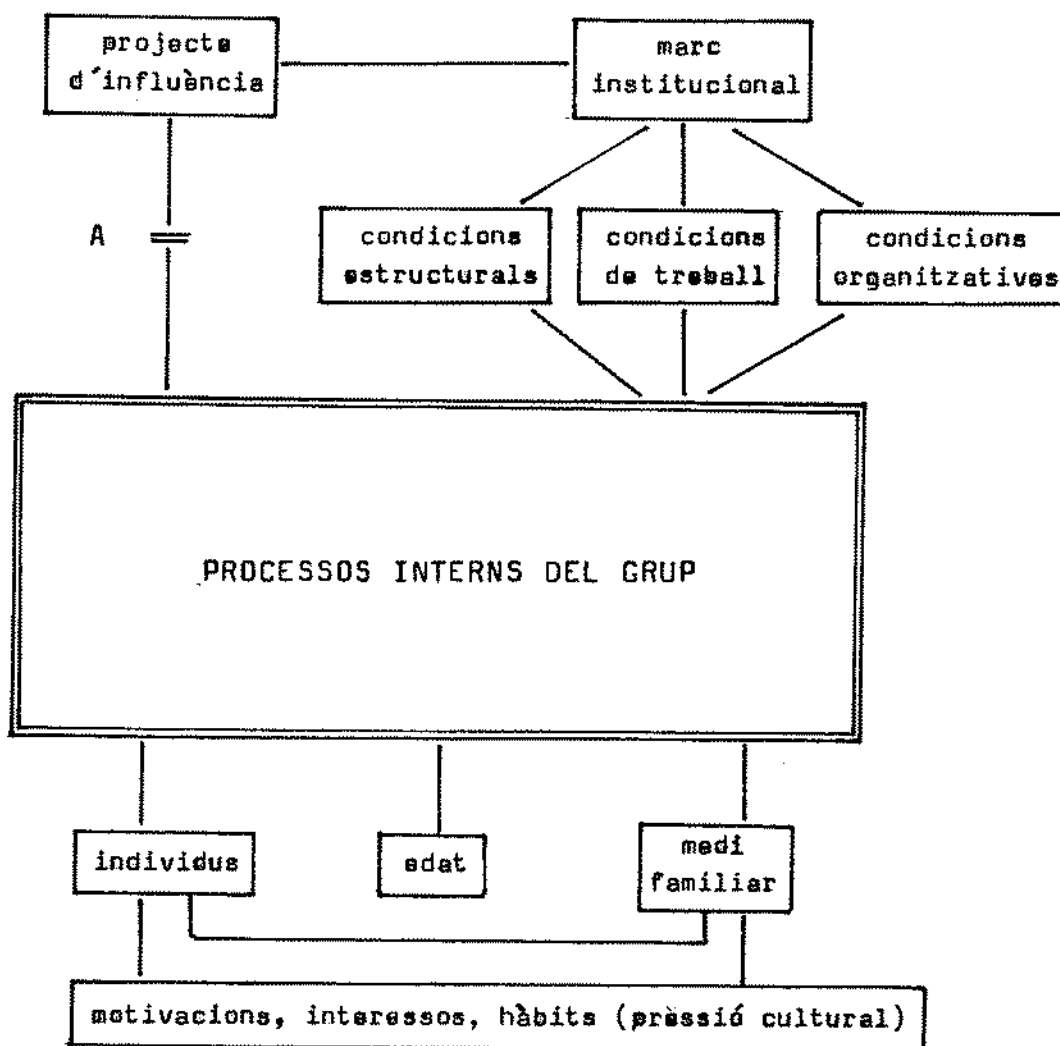
El nostre punt de vista és el de qui vol mostrar el caràcter dialèctic dels processos de grup: allò que s'esdevingui en un grup és funció, sobretot, de la confrontació entre el "potencial humà" dels seus membres -i del "potencial humanitzant" de les formes de relació específiques que s'estableixen entre ells- amb el conjunt de les referències que els són donades des de fora.

Es funció de la relació dialèctica que s'estableixi entre el desenvolupament -amb un cert grau d'institucionalització- de la vida col·lectiva i el marc que, prèviament i des de fora, és imposat a aquesta vida col·lectiva.

Això és el que s'intenta posar de manifest en el gràfic 2, on es recullen de forma visible les dimensions de la realitat que s'han analitzat fins aquí. Els segments que uneixen els diferents fenòmens no són representats com a sagetes perquè pensem que no hi ha relacions de causalitat unidireccional, sinó que, en les relacions entre dos fenòmens considerats, es manifesten conseqüències que els afecten a tots dos.

A l'interior del quadre més gran -i encara al marge de l'anàlisi- es representa la "caixa negra", els processos de conversió que la col·lectivitat efectua utilitzant les dades que obté del seu intercanvi amb l'entorn.





A = Actuació "filtrant" de l'animador -o mestre- concret, que particularitza el projecte institucional.

Gràfic 2. Sistema extern de relacions del grup amb el seu medi.

D'acord amb l'anterior, la forma com un grup viurà la seva afectivitat, les seves relacions de poder, la seva organització, els seus projectes ... depèn de la forma que prengui el conflicte entre l'instituit i la capacitat individual i col·lectiu de donar-hi forma pròpia, d'esdevenir un oposat dialèctic instituent.

Si això és cert, hi ha implícit el reconeixement del caràcter contradictori de la vida grupal i la hipòtesi que l'evolució col·lectiva passa pel treball -l'elaboració i la maduració- de les contradiccions.

I això, la realitat ens ho dicta en l'experiència de cada dia, a l'interior d'uns límits que és molt difícil de definir a-priori.

## 2.2 EL PASSAT, EL PRESENT ... I EL FUTUR (LA HISTÒRIA)

La finalitat d'aquest segon apartat és la de mostrar que el passat d'un grup és informació posseïda col·lectivament, apropiada de forma més o menys explícita i elaborada fins un cert grau.

I, segonament, mostrar que aquesta informació és susceptible, en determinades condicions, d'ésser utilitzada en la formulació del significat del present -del viscut actual- i en l'elaboració de la prospectiva del futur volgut pel grup.

En un mot, que es tracta d'una informació estructurant.

Comencem per la constatació que els nens que comparteixen l'experiència d'un grup d'esplai -i encara més de classe a l'escola- han dut a terme conjuntament una part del procés de socialització de la seva personalitat i que han viscut plegats algunes experiències significatives: hom pot deduir-ne que aquest passat del que estem parlant és, a més a més, un aprenentatge col·lectiu. És l'edificació d'un personal/grupal col·lectiu.

Si hi afegim que això ha estat viscut al sí d'una institució que ha sofert determinades transformacions -sota la

pressió del medi que li és extern, tant com sota la pressió interna d'aquells que l'han ocupat-, hom pot parlar també d'un grupal/institucional en curs de construcció.

Aquesta doble construcció, tant la del personal/grupal com la del grupal/institucional, implica una quantitat important d'aprenentatges que comparteixen el tret distintiu de que només poden ésser plenament assolits en un context grupal. Citem-ne alguns de significatius:

- En primer lloc, hi ha una relativa -però no per relativa menys real- "autonomització" respecte del medi. Des del punt de mira del subjecte, el medi és viscut com un conjunt d'instruccions significatives per al seu manteniment i desenvolupament; Però aquestes instruccions no són mai immediatament clares sinò que requereixen un treball d'interpretació que cadascú acompleix en la mesura que ha construït els codis pertinents.

Bé, des del moment que s'estableix la relació grup/medi.-afegida a la relació primària individu/medi-, l'edificació de les pautes de decodificació de les instruccions del medi és una tasca immediatament enriquida per la trama relacional pròpia del grup que, ultra objectivar la relació amb allò que és extern, assegura i amplifica les possibilitats del camp de defensa i d'afirmació.

- En segon lloc, el grup és el lloc de l'aprenentatge de la interdependència, amb el que comporta de progressiva acceptació de la complexitat -aportada tant per la diversitat de cada un dels "altres" com pel fet mateix de la relació multilateral-.

I no es tracta només de "patir" la interdependència, sinó d'edificar-la, és a dir, d'ordenar la complexitat i organitzar-se. La conquesta viscuda de l'organització, l'ordenació d'allò que és immediat però complex, conflueixen en oferir la possibilitat de depassar l'aparent contradicció entre dependència i contradependència (= dependència reactiva) per a, més enllà, trobar un ordre viu i canviant, basat en uns lligams progressivament acceptats i elaborats.

- En tercer lloc, és al sí dels grups on té lloc l'aprenentatge de la relativització. Aquest ja era implícit en els dos anteriors, però val la pena de fer-ne esment separatament.

Tal com von Bertalanffy explica a bastament, els sistemes oberts tendeixen a estats uniformes de desequilibri i no a equilibris rígids. Tot grup, com a sistema obert, tendeix a un estat de desequilibri que li és pròpi i que pensem que és el seu estat òptim de desequilibri en un moment donat -entenent per estat òptim aquell que el dinamitza adequadament i en la direcció intuïda o volguda pel grup en el moment que es considera-.

Els grups, doncs, són llocs d'aprenentatge de l'acceptació de dintells de desequilibri -utilitzables- imposats per la necessitat d'una relació creativa amb els altres i amb la realitat, són llocs d'aprenentatge de la relativització i, com a conseqüència, d'una relació prospectiva amb sí mateix, que és el que volem expressar amb el mot "relativització".

Podriem afegir que aquests aprenentatges -"autonomització" respecte del medi extern, interdependència, relativització- són aprenentatges vinculats els uns als altres, i podriem dedicar-nos a posar-ho de manifest, però ens sembla que és prou clar i que és preferible no desviar gaire l'atenció del nostre propòsit actual: el d'interpretar el significat de la "història" del grup en el seu esdevenir i centrar-nos, sobretot, en veure quines són les dimensions estructurals d'aquesta història i quina és la seva funció estructurant.

Anticipem que la història d'un grup és feta d'oscil·lacions -progressivament menors- a l'entorns d'òptims successivament descoberts en els terrenys de la integració, de la centralització i de l'orientació.

En el terreny de la integració, el grup oscil·la entre una integració totalitzant i una recerca de la independència dels seus elements. Altrament dit, en un moment donat, un grup és caracteritzable per un cert grau d'integració i, complementàriament, per un cert grau de diferenciació dels seus elements; en un mot, per un nivell de desequilibri -de tensió viscuda- entre integració i diferenciació.

La dita, tan coneguda, de J.P. Sartre "El grup no és una totalitat, sinò un procés de totalització en curs d'esdevenir-se" pot desbordar l'abast i el significat que inicialment va donar-li el filòsof francès; caldria només afegir-hi explícitament allò que ja és implícit en el discurs de Sartre: es tracta d'un procés mai acabat que es produeix en l'avenç i en la reculada, en l'establiment i el desbordament d'uns marcs.

Efectivament, el grup només pot ésser si els seus ele-

ments singulars mantenen i, alhora, modifiquen la seva singularitat per a recuperar-la en una nova dimensió mai del tot pre-dictible. Des d'aquest punt de mira, la història del grup és la recerca de les dimensions totalitzants -aquelles que en fan quelcom més que un agregat- i la recerca simultània del significat de la singularitat individual en el conjunt del camp grupal.

L'una i l'altra recerques convergeixen en un continu desplaçament de l'òptim a l'entorn del qual -i al llarg del temps- s'articulen grupalitat i individualitat, integració i independència.

En el terreny de la centralització succeeix altrament. Deixeu-nos dir que, d'acord amb la Teoria General de Sistemes, anomenem centralització aquells processos en els quals una part d'un sistema adopta un paper central o predominant en l'activitat i en el desenvolupament del conjunt, esdevenint-se llavors que el sistema enter s'articula al seu entorn.

Els grups són sistemes centrats, i tendeixen a ser-ho a un doble nivell; el nivell personal i el nivell funcional:

- . Al nivell personal, és una evidència que els grups s'articulen a l'entorn de determinats individus que assumeixen la representació simbòlica de funcions que el grup viu com a "vitals" en un moment donat. Aquí no ens hi hem d'estendre perquè no és aquesta la perspectiva que ens interessa.
- . Al nivell funcional, són observables al llarg de l'eix

tència dels grups periodes en els que l'activitat i l'energia grupals són absorvides per l'afectivitat, mentre que en d'altres moments es tracta de l'auto-organització, o bé del treball ...

D'acord amb el que hem dit a l'inici d'aquest capítol dedicat a presentar els dinamismes grupals, entenem que tot grup s'esdevé al llarg d'un procés d'intercanvis multidimensionals entre persones. Bé, el que succeeix és que, en un moment donat de l'existència del grup, hi ha una dimensió que centralitza els intercanvis, o més exactament que s'instaura com a nivell d'intercanvi predominant.

Evidentment, això no és pas per atzar, sinò que és la resultant de l'encontre d'una economia de les necessitats internes del grup -definida al seu torn per l'encontre dels seus elements singulars- amb les exigències de la realitat exterior. Es a dir, el fet que un grup pugui centrar la seva existència en l'intercanvi afectiu o bé hagi de centrar-se en el treball és producte d'un doble fet: d'una banda el fet que el grup experimenti com a prioritari l'afecte o el treball i d'altra banda el fet que el medi social li ho permeti i/o li ho imposi.

La història d'un grup és una successió de periodes en cada un dels quals hi ha hagut una funció col·lectiva que ha centralitzat l'existència i l'exercici de les altres i si hom pensa en la història d'un grup concret hom troba que aquesta és marcada per la persistència -per la dominància- de tal funció grupal com a funció habitualment central.

La història d'un grup, doncs, és escrita amb la predominància d'unes funcions i en porta la rúbrica, l'estil, ben



impresa, per bé que hi hagi una recerca de formes de compensació entre unes i altres.

Pel que fa a l'orientació del grup, la direcció que prenen en el seu desenvolupament, s'esdevé quelcom semblant: hom la cerca regularment a diferents nivells i, en un moment donat, hi ha un nivell que s'imposa als altres:

- . Hi ha un nivell organitzacional: aquell que fa la recerca de l'orientació a l'establiment d'una estructura que aconduïxi el procés del grup a la consecució d'uns resultats establerts a-priori.
- . Hi ha un nivell comunicacional: aquell que cerca en les regulacions -més o menys primàries, més o menys elaborades- pròpies del procés de comunicació interpersonal la garantia de l'orientació òptima del grup.
- . Hi ha un tercer nivell -que integra en una certa mesura els dos anteriors-, el nivell valoral/intencional: és aquell que, basant-se en una certa previsió dels objectius -el que implica una opció-, accepta la tensió entre l'organització i la comunicació, entre l'estructura i l'esdeveniment, com a via cap a una construcció progressiva d'uns objectius mai abastats del tot -el que, amb tota propietat, constitueix una orientació-.

Cal assenyalar que els dos primers nivells de recerca de l'orientació del grup són nivells "de refugi": ambdòs refusen el risc prenent redòs i cercant la seguretat ja sigui en

l'establert -l'organització-, ja sigui en el "microclima" intern del grup -la comunicació i el sentiment de plenitud que se'n pot obtenir-. Inversament, el tercer nivell implica una acceptació fonamental, definitiva, del risc que no és pas una acceptació cega ni gratuïta en la mesura que s'atorga uns dintells de garantia en l'ús de formes organitzacionals i comunicacionals en desequilibri regulat.

No és pas ara el moment d'extendre's en els processos orientatius que utilitza un grup sinò de fer-ne notar només l'existència per a subratllar que, al llarg de la història grupal, coexisteixen i que, en un moment donat, n'hi ha un de predominant. I, encara, que en el conjunt de la història d'un grup, hi ha hagut sempre una forma d'orientació més estable que les altres i, per tant, dominant.

. . . . .

Per a reprendre el discurs sobre l'estructura i la funció estructurant de la història del grup, caldria potser resumir breument les afirmacions fetes fins aquí:

- 1er. La història del grup ha estat viscuda col·lectivament pels seus membres, i d'això n'han resultat uns aprenentatges genuïnament grupals: ens hem referit a l'aprenentatge de l'autonomia, de la interdependència i de la relativització, aprenentatges entrelligats.
- 2on. La història del grup és feta d'oscil·lacions entre la integració -tant personal com funcional- i la

independització.

- 3er. La història del grup és una successió de períodes al llarg dels quals diverses funcions han pres un lloc central o polaritzador de les altres havent-hi una o dues funcions que han estat singularment dominants i, per tant, més explicatives del procés del grup.
- 4rt. La història del grup és també, i potser sobretot, la història de la recerca d'una orientació realitzada també a diferents nivells, un dels quals és dominant.

El viscut actual, l'acte present, d'un grup és marcat per la seva història, ja sigui des del passat -aprenentatges efectuats, desequilibris assumits col·lectivament-, ja sigui des del seu futur: l'experiència col·lectiva de l'actuar presentment no pot desvincular-se -i en tot cas només pot fer-ho momentàniament- de tot allò que s'ha esdevingut en el passat, ni de tot allò que, malgrat sigui només al nivell d'una intuïció contradictòria o confosa, és volgut per al futur.

Si això és cert, cal pensar que una de les aportacions educatives és la referent al temps del grup: la recuperació i la integració del passat en la perspectiva del present, l'edificació d'una intencionalitat actual en funció de la seva maduració en un futur només pressentit.

Aquesta problemàtica és relacionada amb la de les valoracions, la de la dialèctica valoral del grup de que parlarem més endavant. Hi és relacionada perquè la utilització del

passat i la comprensió de les dimensions provisionals del present només pot fer-se sobre la base d'una interpretació -ideològica, ètica, estètica- d'allò volgut, del que encara no s'ha esdevingut.

Però que ja és configura amb perfils mínimament identificables.

### 2.3 FUNCIONS I REGULACIONS (SOBRE LA DINÀMICA DEL GRUP).

Al llarg de l'apartat anterior hem fet sovint referència a les "funcions" grupals, a "funcions col·lectives" en sentit de les quals no ens hem amoïnats a precisar suficientment.

Fer-ho, implica endinsar-se en el terreny de la Dinàmica de Grups i ho farem amb reserves ja que pensem que es tracta d'una ciència impregnada d'elements ideològics poc aclarits.

De tots els elements -ja experimentals, ja conceptuals- que solen ésser considerats com a pròpis de la Dinàmica de Grups, n'hi ha que són directament perceptibles en un grup de nens, ja sigui un grup d'esplai o un grup-classe. Aquests fenòmens pròpis dels grups i constatables al primer cop d'ull són els que establirem -és la nostra hipòtesi- com a elements funcionals configuradors de l'ésser grupal, com a fenòmens interns del grups i els diferenciarem del que hem descrit fins ara, que és més pròpiament ambiental o antecedent. Per a començar, i amb la finalitat de posar de relleu la seva universalitat i evidència, els citarem utilitzant un redactat deliberadament senzill. Gairebé a continuació, en farem una precisió conceptual i comparativa.

Es tracta dels següents fenòmens:

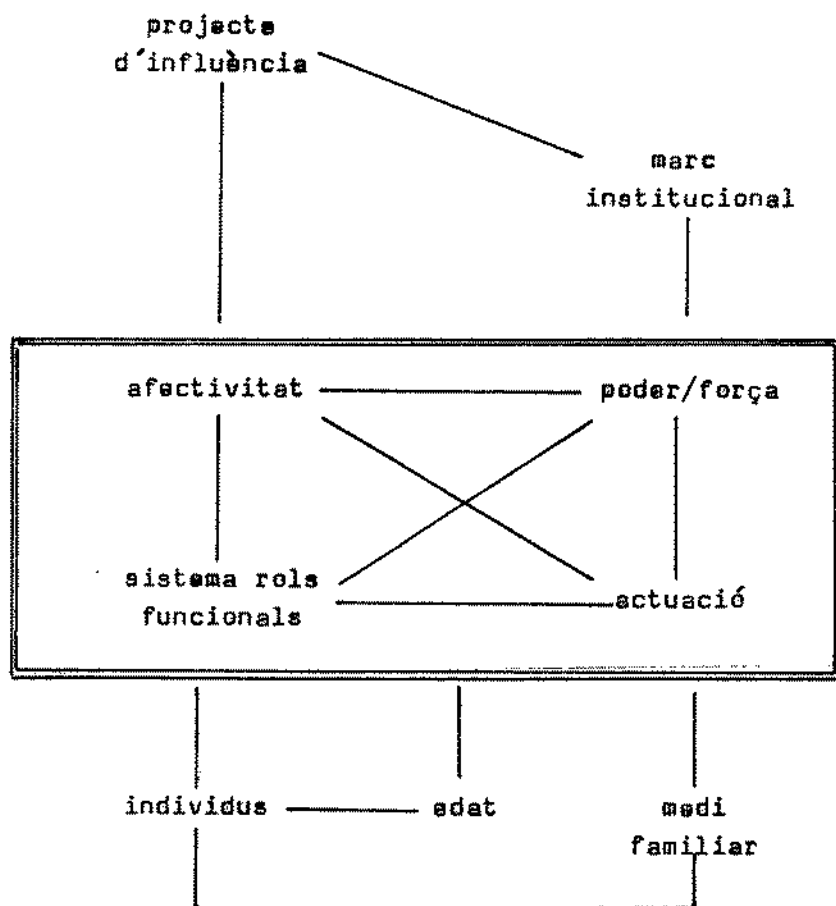
- En tot grup, els que en són membres estableixen relacions afectuoses, indiferents o hostils. Es tracta del que anomenem fenòmens afectius.
- En tot grup, el poder és desigualment repartit: en un estadi primari el poder troba una certa equivalència en la força o altres formes de coacció; en un estadi més evolucionat sofreix una mutació en la que esdevé autoritat interpersonal investint-se d'una dimensió de reconeixement recíproc; o bé, si es tracta d'un grup nombrós, s'estableixen formes de control, institucions mitjancent les quals el grup regula l'exercici del poder. Es tracta dels fenòmens que anomenem d'autoritat o de poder.
- En tot grup, les persones tendeixen a repartir-se tasques i/o funcions afectives, fet que configura un sistema de rols diferenciats i assumits en major o menor grau per cada persona. En algunes situacions, el sistema de rols s'institucionalitza esdevenint llavors una organització formal.
- En tot grup, hom actúa, endins i/o enfora: hom fa quelcom sobre el propi grup i sobre el medi immediat. L'actuació pot esdevenir treball.
- En tot grup, les persones no es posen fàcilment d'acord -en el sentit profund del mot acord-, sinò que més aviat són notables les divergències i els conflictes en el terreny de les apreciacions i de les valoracions.

Deixarem per al proper apartat -vid. 2.4- el tractament del problema de les valoracions en els grups i ens limita-

rem de moment als altres camps que hem citat.

Allò que pretenem demostrar és el següent:

- 1er. Que aquests quatre fenòmens -o camps fenomenològics- que són l'afectivitat, el poder, l'organització i el treball constitueixen i regulen camps diferents de l'existència grupal, que són funcions específiques i necessàries per a l'ésser dels grups.
- 2on. Que es tracta de fenòmens més marcats per la contradicció -o per la conflictivitat- que no pas per la linearitat: la seva essència és fonamentalment dialèctica, i aquí en rau la riquesa.  
Esperem que el contingut d'aquests dos primers punts sigui posat de manifest per la comparació entre una formulació més convencional i una altra de més dialèctica que es troba a les pàgines que seguiràn immediatament.
- 3er. Que tots quatre fenòmens depenen els uns dels altres. Això és el que s'intenta posar de manifest en el gràfic 3 i s'explica més endavant.
- 4rt. Que en la mesura que hi intervé un cinquè fenomen -el de les valoracions, que hem dit que no s'exposa fins a l'apartat 2.4- aquests quatre fenòmens poden sofrir transformacions qualitatives importants des d'un punt de mira humà i, per tant, pedagògic. Això, que és clau en el nostre desenvolupament, constitueix una qüestió estretament vinculada a la de l'orientació del sistema grupal i, en el límit, consisteix en una elaboració per part dels dispositius interns del grup dels condicionaments procedents del medi i de la història col·lectiva.



Gràfic 3. Elements primàris del sistema intern del grup.



Un bon procediment, simplificador però clar, per a expressar el significat que atribuïm als quatre camps fenomenològics del grup que hem citat és el d'exposar-ne de forma comparativa la formulació convencional que se n'ha fet des de la Dinàmica de Grups i els matissos que proposem per a una formulació alternativa que subratlli el caràcter dialèctic que, segons el nostre parer, contenen.

Ultra el risc de simplificar -que acceptem de bon grat-, hi ha una mica de trampa: la que es fa sempre que hom es defineix "per negatiu", creant un fantasma estereotipat per a ballar-s'hi amb tots els aventatges de la nostra part. Acceptem també que en la comparació que segueix hi ha un tant de maniqueïsmes. Ho acceptem per mor de la claredat, per bé que ens cal prevenir-nos contra els riscos que contenen totes les esquematitzacions.

Cal dir encara que la formulació que, per a comoditat nostra, anomenem "convencional", és la que s'obté de l'anàlisi dels petits grups, mentre que nosaltres, analitzant el desenvolupament i la gestió dels grups d'esplai o de classe, ens situem en el terreny dels meso-grups -de 20 a 30 persones-, encara poc estudiats i que han d'oferir-nos noves hipòtesis d'un abast difícil d'avaluar ja que hi concorren algunes de les dimensions del face-to-face amb la contradicció de graus de complexitat que requereixen processos d'institucionalització força importants, tant quantitativament com qualitativa.

Formulació convencionalDe l'Afectivitat

Les relacions d'afecte, indiferència o hostilitat que s'estableixen entre els membres d'un grup teixeixen una xarxa de relacions preferencials (el que s'anomena estructura afectiva del grup).

Aquesta xarxa de preferències és producte de les afinitats personals i de l'originalitat de l'encontre interpersonal.

Formulació dialèctica

Idèntica formulació. Fins aquí es tracta només d'una constatació.

Aquesta xarxa de preferències és, a més a més, reflex de valoracions i d'interaccions exteriors o anteriors al pròpi grup.

L'estructura del grup no és només afectiva, sinó que implica una estratificació que es realitza d'acord amb models no generats pròpiament pel grup, sinó al seu defora.

L'estructura del grup no és doncs només un producte del grup, sinó també de relacions que tenen lloc fora del grup -i entre altres actors socials- i de la forma de relació entre el grup i el seu entorn.

Les relacions interpersonals són marcades per l'ambigüetat: conte-

FORMULACIÓ CONVENCIONALDel Lideratge

En tot grup apareix el fenomen del lideratge encarnat per una o més persones que mantenen un grau alt d'iniciativa a l'interior del grup.

FORMULACIÓ DIALECTICA

nen simultàniament dimensions d'egocentrisme i d'alterocentrisme.

Hom es relaciona amb els altres de forma contradictòria -des de la incondicionalitat fins a la utilització-, i aquestes contradiccions concretes són l'expressió d'altres de més àmplies.

Del Poder i de l'Autoritat

En tot grup apareixen fenòmens de poder, autoritat i influència entre els seus membres:

- . entenem per Poder el poder de coacció (física i altres), la força adreçada a doblegar la voluntat dels altres,
- . entenem per Autoritat un cert tipus de pes específic personal al si del grup; remetem l'autoritat al nivell dels judicis, els raonaments, les idees ...
- . entenem per Influència un tipus diferent de pes específic personal al si del grup: el relatiu a la regulació dels conflictes afectius o emocionals, més basat en la sensibilitat que no pas en el potencial intel·lectual o verbal.

Aquestes sèries de fenòmens recauen sobre persones diferents i, de vegades,

FORMULACIÓ CONVENCIONAL

Les persones que detecten -que exerceixen o "posseeixen"- funcions de lideratge són persones que mostren trets de superioritat en determinats aspectes.

El "líder" aconsegueix la funció de controlar i dirigir l'evolució del grup vers els seus objectius.

FORMULACIÓ DIALECTICA

des, contraposades entre elles.

Així com poden recaure sobre determinats subgrups que els utilitzen per a imposar-se als altres en determinades circumstàncies.

O bé, poden ésser també quelcom que és apropiat pel grup com a col·lectivitat.

La suposada superioritat de les persones que tenen un major accés a les formes citades de poder o d'influència no hi tenen accés únicament pel fet de gaudir d'unes qualitats personals intrínseques, sinó sobretot pel fet que el grup reconeix les seves qualitats personals com a "superiors".

I aquest reconeixement no prové únicament de valoracions generades en i pel grup, sinó, fonamentalment, al seu defora.

L'evolució del grup vers l'assoliment dels seus objectius -si és que es pot parlar tan tranquil·lament d'objectius del grup- no és funció de l'actuació d'un individu

FORMULACIÓ CONVENCIONAL

Els membres restants del grup troben el seu lloc en una estructura que els situa "a una distància variable del líder" (Sheriff).

De l'Organització i del Treball

El grup per sí sol -és a dir sense la direcció i la pressió dels seus líders espontànies o institucionals- és incapaç de definir els seus objectius i d'organitzar-se per a assolir-los.

Cal, doncs, un lideratge, una acció de govern que, basada en la

FORMULACIÓ DIALÈCTICA

ni tan sols de la d'una suma d'individus, sinó que és funció de l'actuació conjunta i interrelacionada de tots els seus membres que prenen parts variables i desiguals en la gestió i en l'execució de les tasques.

No hi ha un únic mòdul que permeti de mesurar la distància d'un individu respecte del "líder", sinó que, donada la multidimensionalitat de la relació, l'establiment d'aquesta mesura és impossible, i l'intent absurd.

Només cal que s'acompleixin unes condicions mínimes de comunicació per a que un grup tendeixi, si més no, a adaptar-se a la seva situació ambiental, el que implica una definició embrionària d'objectius i d'organització interna.

Cal, doncs, una acció de clarificació dels processos de comunicació

FORMULACIÓ CONVENCIONAL

manipulació "des de dalt", de les motivacions individuals, serveixi a:

- la definició d'uns objectius,
- l'establiment d'una organització,
- el manteniment d'un dintell d'activitat o de treball orientats pels objectius i l'organització.

L'establiment d'una organització és la instauració d'una estructura que conté una definició dels objectius.

FORMULACIÓ DIALECTICA

interna del grup i dels processos de comunicació entre el grup i el seu entorn.

Si s'assegura un dintell mínim de claredat en les comunicacions intra-grup i en l'anàlisi de les formes d'adaptació a l'ambient, el grup tendeix a:

- definir-se uns objectius
- organitzar i mantenir el nivell òptim de treball o d'activitat per a assolir-los
- regular els desajustaments del sistema intern -comunicació/organització- i del sistema extern -adaptació/treball-.

La gènesi d'unes formes organitzatives és un procés d'establiment de regularitats relacionals que han d'ésser regulades per la pròpia relació i per la progressiva configuració dels objectius col·lectius.

(Tot i admetent que els objectius del grup són una traducció interna d'imperatius quasi sempre externs i en el millor dels casos

FORMULACIÓ CONVENCIONAL

El treball, en tant que activitat organitzada, fatigant i imposada per la realitat, és quelcom que hom defuig.

I que, en conseqüència, només es realitza sota condicions de pressió o de manipulació motivacional.

El treball és una activitat de transformació del món exterior, sobretot material, però també social.

El treball és la realització d'un projecte.

FORMULACIÓ DIALÈCTICA

reformulats des del grup com una forma d'adaptació a la realitat interna i externa).

El treball, en tant que transformació de la realitat i expressió de la persona -encara que organitzat, fatigant i imposat per la resistència del món material/social- és fonamentalment una via de contrastació i, per tant, de realització personal.

En conseqüència, és quelcom "natural" (encara que "culturalment" concretat en cada societat).

I tendim a pensar que allò que es realitza sota condicions de pressió o de manipulació motivacional no té res a veure amb el treball, només s'hi assembla en l'aspecte extern, però no ho és.

El treball és, a més a més, una activitat de transformació de l'interior; pròpiament és una forma d'activitat que transforma a-simultàneament l'interior i l'exterior.

El treball és un projecte.

Els elements de comparació precedents, a través dels quals preteniem de prendre distàncies respecte de la dinàmica dels petits grups per a desbrossar el terreny de la dinàmica dels grups mitjans, serveixen alhora per a fer palès un doble fet: d'una banda el caràcter dialèctic de cada un dels fenòmens grupals esmentats i d'altra banda el caràcter de totalitat del grup en quant a camp que els integra tots. Anem per parts.

En primer lloc, cada un dels aspectes de la fenomenologia grupal és intrínsecament un fenomen dialèctic. Prenem, per exemple, el camp afectiu: pensem que hem posat de manifest que no es tracta d'un fenomen lineal entre dues o més persones -hom s'aprecia o hom s'és hostil-, sinò que es tracta de quelcom molt més complex:

- del manteniment simultàni entre dues o més persones d'uns nivells d'afecte i d'hostilitat, de confiança i de temor,
- del fet que el manteniment d'aquests vectors interpersonals a un cert nivell no és quelcom de genuí -quelcom que es produeix només espontàniament-, sinò quelcom depenent de dades del medi ambient i dels valors que, en el camp social de referència, estructuren les relacions interpersonals,
- i, encara, del fet que la regulació d'aquest subsistema no depèn únicament dels seus pròpis dispositius i de la seva pròpia relació amb el medi, sinò que depèn també del funcionament dels altres subsistemes (de poder, d'organització, de treball), i del grau de centralització que el subsistema ocupa en relació al sistema total.



Amb aquesta darrera afirmació ens endinsem en la segona de les consideracions que poden deduir-se del quadre anterior: el sistema grupal funciona com una totalitat en la que l'exercici de cada una de les funcions és regulat pel conjunt de les altres i per les interaccions que s'estableixen entre elles. Instaurant-se, a més a més, un cert grau de centralització i, per tant, de jerarquització funcional entre les unes i les altres.

Es impossible referir-se a un fenomen afectiu sense que l'anàlisi s'impregni immediatament d'elements provinents de la fenomenologia pròpia dels altres camps -del poder, de l'organització, del treball-.

Hom no pot analitzar els fenòmens de poder defugint la referència a l'estructura afectiva del grup, a la seva organització i al desenvolupament de la seva activitat.

Podriem continuar aplicant el mateix raonament referit a la impossibilitat de plantejar-se isoladament el relatiu a l'organització o al treball: inexorablement, els diversos camps funcionals, els diversos nivells d'existència grupal, si bé poden ésser identificats isoladament -fins a un cert punt-, no poden ésser compresos i explicats traient-los del conjunt del marc que esbossen tots plegats en les seves interrelacions.

Aquesta constatació ens porta a concloure que, semblantment a com un organisme viu necessita de diversos aparells funcionant coordinadament i regits per unes funcions superiors, els grups disposen també d'aparells reguladors del seu continuït existencial.

En concret, i si s'accepta aquesta premissa, els dinamismes d'un grup poden referir-se a:

- 1er. Un dinamisme regulador de l'afectivitat que tindria com a funció l'establiment, l'acceptació i el manteniment d'uns nivells de tensió utilitzables.
- 2on. Un dinamisme regulador del poder que tindria com a funció l'establiment de mecanismes compensadors entre el dintell de poder admès al sí del grup i l'assumpció del poder per part de sectors del grup: l'establiment de mecanismes de control per a mantenir el poder dins d'uns límits que en facin un estri de la col·lectivitat.
- 3er. Un dinamisme regulador de l'organització que tindria com a funció l'estabilització dels sistemes de rols informals en formes regulars i regulades amb una certa continuïtat -o amb un grau feble de discontinuïtat-.
- 4rt. Un dinamisme regulador de l'activitat i del treball que tindria com a funció la recerca de l'expressió òptima de la col·lectivitat en relació a les coses amb el que això suposa de manteniment d'un nivell òptim de qualitat del seu medi intern i de transformació del medi extern.

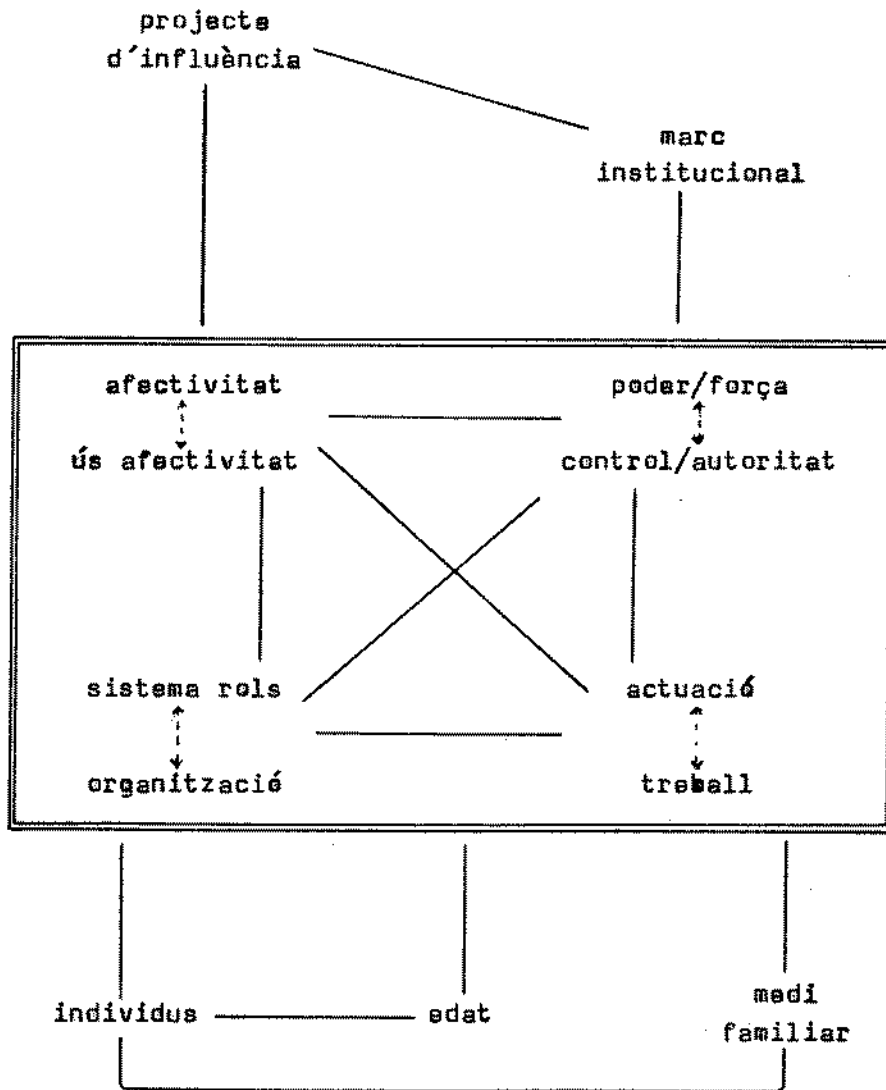
En la mesura que aquests reguladors funcionen amb fluïdesa, vinculats entre ells i centralitzats per un supra-regulador -a la qüestió de la supra-regulació hi destinarem l'apartat següent-, és possible que els diferents camps funcionals del grup sofreixin una transformació qualitativa fo-

namental. Pensem que és possible que l'afectivitat depassi l'estadi d'existència del simple impuls per a esdevenir quelcom que és utilitzat amb un cert grau de consciència; pensem que el poder pot ésser quelcom més que una força que, sovint, es gira contra l'humà, que pot ésser un estri en mans del col·lectiu i que pot investir-se d'allò tan subtilment recíproc que és l'autoritat; pensem que l'ajustament espontàni dels rols -vestigi de l'idealisme petit burgès tan present en la Dinàmica de Grups- pot esdevenir una organització elegida, acceptada i utilitzada pel grup; pensem, finalment, que l'actuar pot esdevenir treball, pot oferir a cada individu i al grup la possibilitat de fer-se i expressar allò que esdevé.

I pensem, inversament, que el procés pot també capgirar-se. Que, de fet, un grup és un procés de diverses dimensions bi-polars: afectivitat patida/afectivitat utilitzada, poder/control del poder, ajust/organització, acte/treball.

Potser, en el límit, cal acceptar que viure l'humà implica acceptar aquesta contradictòria recerca de l'estabilitat en el provisional, aquesta continuada elaboració de la regulació, de la recerca del grau de tensió òptim en una cruïlla de molts eixos bipolars.

Això, en la pràctica, té un lloc: la paraula. La paraula és el lloc de la valoració, el lloc de l'edificació de l'ideològic, de l'ètic i de l'estètic. I és per aquest contingut que li és específic que pensem que és justament en la paraula, en una certa utilització de la paraula, on cal cercar la possibilitat de regular els altres reguladors.



Gràfic 4. Bipolaritat dels elements primàris del sistema intern del grup. Transformació dels elements primàris en reguladors.

En l'ús obert de la paraula -que analitzarem més a fons en les pàgines immediates- s'opera una transformació que podriem esquematitzar així -vid. gràfic 4-:

1er. Allò que eren camps de l'existència grupal -l'afectivitat, el poder, l'ajust de rols i l'activitat- esdevenen "reguladors":

- . l'ús conscient de l'afectivitat és un regulador de l'afectivitat,
- . el control del poder i l'emergència de l'autoritat interpersonal són reguladors del poder i de la força,
- . l'organització és el regulador del sistema de rols,
- . el treball és el regulador de l'activitat.

2on. Allò que era simple influència mútua entre diversos camps de l'existència grupal esdevé regulació mútua entre diverses funcions que complementen i integren el desenvolupament col.lectiu.

Ara bé, i això cal dir-ho explícitament, això és no-més una possibilitat. Hi ha també la possibilitat inversa, la de que cada element singular de l'ésser grupal, o bé el conjunt del grup efectuin moviments de reculada: que els reguladors es disolguin i/o fossilitzin i que la regulació del conjunt pel conjunt s'esvaeixi en el caos o es mecanitzi.

La qüestió, esperem demostrar-ho o fornir elements per a que algú pugui resoldre millor el problema, rau en quin és l'ús de la paraula com a regulador dels reguladors.

#### 2.4 L'ORIENTACIÓ DEL SISTEMA (LA PARAULA)

A l'apartat anterior hem fet servir l'analogia entre un organisme vivent i un grup -com a analogia ens sembla vàlida- i n'hem extret el símil que el grup es conserva i es desenvolupa en la mesura que al seu sí s'hi exerceixen diverses funcions coordinades per un subsistema central.

Es evident que els diversos subsistemes funcionals del grup poden ocupar una posició central en l'operativa del sistema, i depèn de quina sigui la funció que gaudeixi d'aquesta posició, el funcionament del grup serà un o un altre: un grup centralitzat per l'afectivitat serà molt diferent d'un grup centralitzat pel treball, per exemple.

Ara bé, ens sembla que el que interessa és cercar quin és el tipus òptim de centració que garanteix un funcionament harmònic del conjunt. Des del nostre punt de mira, allò que garanteix un funcionament sincronitzat dels reguladors de l'afectivitat, del poder, de l'organització i del treball és l'edificació d'un supra-regulador que serveixi de referent a tots els altres. Que, ocupant la posició central del sistema, exerceixi una funció semblant a la que aconsegueix en un organisme el sistema nerviós central.

Efectivament, el grups disposen -més exactament, poden disposar- d'un aparell que no es limita a regular allò que li és específic sinò que, a més a més, regula el funcionament de la resta dels reguladors de la vida del grup. Aquest aparell grupal és el sistema de valoracions: el sistema en el que es construeixen -elaborant tant les contradiccions internes com les contradiccions entre l'interior i l'exterior- l'ideològic, l'ètic i l'estètic.

Abans d'extendre'ns en aquesta direcció, voldriem prendre altre cop distàncies respecte de la Dinàmica de Grups:

- En primer lloc, volem fer notar que no hem parlat dels "valors del grup" -noció ben clàssica en la teoria- perquè l'observació més superficial ens permet de veure que allò que caracteritza un grup mitjà des del punt de mira de les valoracions no és pas precisament la uniformitat sinò, ben específicament, el tipus de conflicte que el grup té plantejat a propòsit de les valoracions que construeix i que el suporten.
- Així, amb l'expressió "sistema de valoracions" volem denotar l'existència d'un conjunt de valoracions diferents, relacionades entre elles -més sovint en oposició que en coincidència- i elaborades fins a un cert grau d'integració conflictiva.

Subratllat el caràcter fonamentalment dialèctic de les valoracions en un grup -dialèctica de les contradiccions internes i de les contradiccions entre el grup i el seu exterior-, volem, però, afirmar que és en l'elaboració d'aquestes contradiccions on el grup pot trobar la seva orientació.

Ho afirmem perquè és justament sobre el sistema de valoracions que prenen suport l'activitat d'anàlisi del grup sobre la realitat, tant la interna com la externa. Subratllem, només de passada, que allò que fa possible la diferenciació i l'organització creixent d'un sistema és, d'acord amb von Bertalanffy, "la importació de matèria portadora potencial d'energia lliure o entropia negativa".

Si ho hem entès bé, el potencial d'energia lliure que pot importar un grup -o, alternativament, el potencial d'energia que pot alliberar- és constituït per la incorporació crítica dels elements que li són ofets pel seu medi -o, alternativament, per l'anàlisi crítica dels elements pertinents del medi intern-.

Utilitzem el mot "incorporació crítica" no pas en les seves connotacions de "selectiva", sinó en el sentit de valorada, sospesada, assumida i integrada al conjunt del preexistent. I, d'acord amb això, entenem que és precisament el sistema de valoracions i la seva posta en pràctica en l'activitat d'anàlisi allò que garanteix l'evolució del grup vers estadis superiors, i volguts, de complexitat i d'organització.

Breu, un grup estarà en condicions de regular -d'instaurar reguladors- els seus camps d'experiència i el conjunt d'aquests en la mesura que analitzi.

Evidentment, això només és possible en determinades condicions: aquelles que fan possible la contrastació, la superació conflictiva de les oposicions. El sistema de valoracions no pot actuar amb precissió més que en la mesura en que està alliberat d'aquells elements que n'accentuarien l'estabi-



litat com a sistema, és a dir:

- En primer lloc, els judicis de valor emesos per instàncies superiors -poder exterior- que, si són acceptats, fossilitzen la relació interpersonal i en fan un sistema d'intercanvis mecànics.

Noteu que hem dit "judicis de valor" i no pas ordres, normes, pautes, coordenades ...

- En segon lloc, els judicis de valor del pròpi grup admesos com a absoluts i, per tant, no subjectes a la regulació del sistema de valoracions.
- En tercer lloc, els estats de bloqueig grupal arrelats en situacions de crispació emocional, de frustració en l'activitat, de nivells de desordre inutilitzables -disfunció no controlada pel regulador de l'organització-, o de formes de dominació d'unes persones sobre les altres mancades de formes de control adequades.

Des del moment en que hom fixa condicions al bon funcionament del sistema de valoracions com a regulador de l'orientació del grup, és que hom admet que, malgrat exerceixi una funció de supra-regulació, no és pas independent del funcionament de la resta dels reguladors i en depèn tant com els altres depenen d'ell mateix. La diferència rau en el tipus de dependència i en el caire no immediat -i, per tant, d'acció a mig o a llarg termini- del funcionament del sistema de valoracions.

Ens expliquem: tots els reguladors es condicionen mútuament en el seu funcionament -fins i tot el sistema de valoracions entra de plè en aquesta consideració-. Però, i aquesta és la diferència fonamental, així com tots els altres regula-

dors tendeixen a establir disposicions estructurals que condueixin a l'assoliment de resultats predeterminats en una certa mesura -i, en conseqüència, impliquen un risc tendencial d'estabilització del sistema, de "tancament"-, el regulador valoral, el sistema de valoracions, manté el sistema obert i el manté obert des de les seves pròpies perspectives.

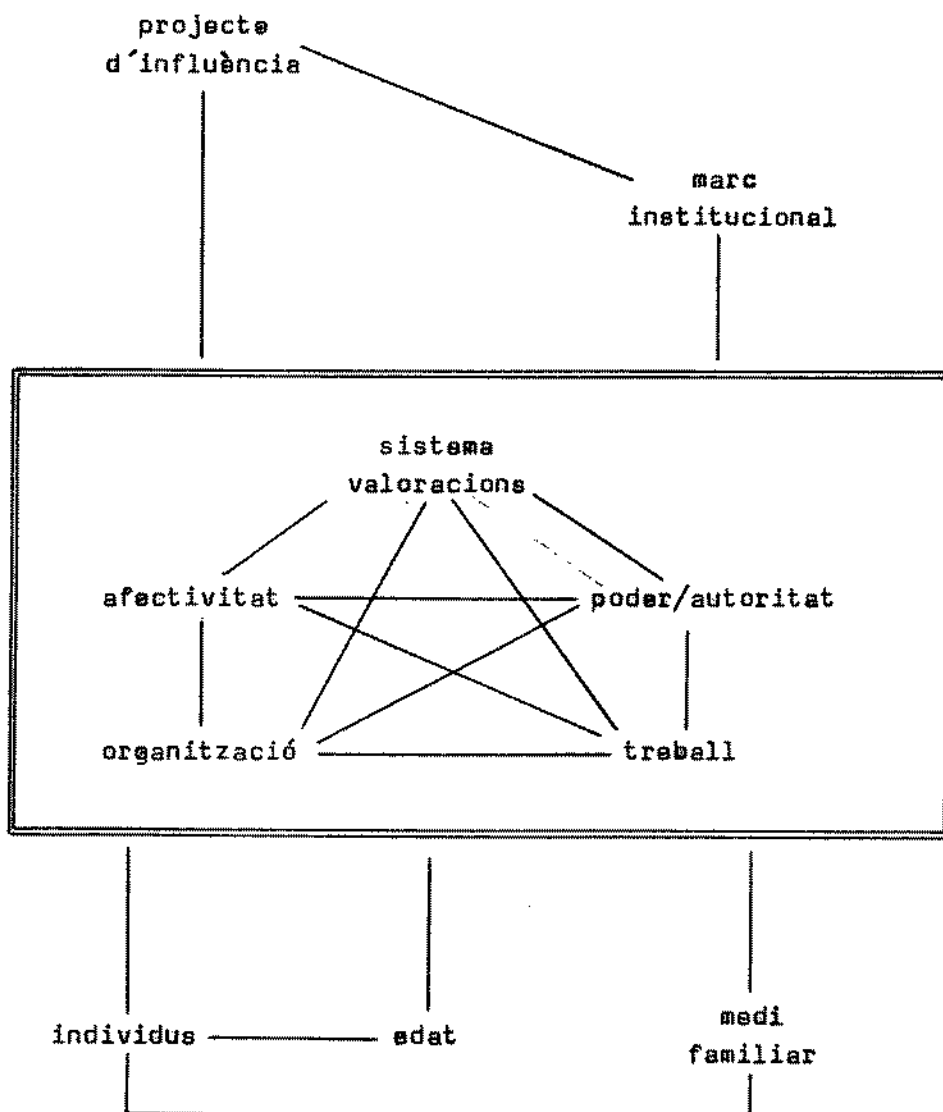
Des de l'anàlisi.

Què vol dir això des del punt de mira de la pedagogia?.

Que, a més a més d'ajudar el grup a trobar les seves formes de regulació, els seus reguladors -l'afectivitat, el control del poder, l'organització i el treball-, el que cal, per damunt de tot, és ajudar-lo a instaurar un nivell d'anàlisi i, per tant, un nivell de referències prèvies -valorals- que el facin possible. Tot això per a constituir una plataforma suficient per a garantir el grau adequat d'interdependència amb l'entorn i de fluidificació del funcionament intern.

Si el grup arriba a establir aquesta plataforma de valoració i d'anàlisi -el que no implica en absolut la uniformització, sinò l'acceptació i el reconeixement de les diferències-, llavors és possible una orientació del procés del grup generada des del seu interior i contrastada amb la realitat a partir de la qual es produeix l'adaptació i l'apropiació del real: l'establiment d'una dialèctica "personal-grupal-institucional" amb els altres i amb les coses.

Ja hem dit a l'apartat 2.2 que la història del grup pot ésser entesa com la construcció, efectuada simultàniament a diversos nivells, un dels quals és el dominant, d'una orientació pròpia.



Gràfic 5. El sistema de valoracions -suport de l'anàlisi- com a regulador dels altres reguladors. I com a instaurador dels reguladors pertinents en els diversos camps d'experiència grupal.

Hi ha la possibilitat -i potser l'imperatiu- que aquest nivell dominant sigui el de l'anàlisi, el de la paraula que compromet: aquell que genera la capacitat d'acceptació del risc de prendre opcions, de contrastar-les amb el real i de reconstruir-les ...

Una tal apropiació del real intern i extern només és possible en condicions precises: aquelles que permeten la construcció i l'ús -¿o l'ús i la construcció?- de la llibertat. Només el recolzament de la progressió del grup, i dels individus, vers l'autonomia -interdependència funcional dirigida des de l'interior- permet la construcció, lenta, progressiva, contradictòria, d'una orientació que és pròpia.

Només un estat de tensió vers l'autogestió, i l'impulsió i el manteniment pedagògics d'aquesta tensió, són un suport suficient per a que els grups, i al seu interior les persones, puguin identificar-se a sí mateixos com a projecte i adreçar-se a una realització d'aquest projecte.

Les darreres afirmacions poden semblar contradictòries.

No sabriem negar que ho són en una certa mesura. Però hauriem d'afegir que són els oposats dialèctics d'una praxi pedagògica basada en oferir als grups les coordenades definitòries d'una situació de pertinença -feta en cada moment d'història viscuda-, d'unes coordenades que acompleixin una funció d'elucidació del present i del futur potencial ... i en afegir a aquest esbós la invitació a negar el present en un assaig de futur.

Negació que ja existeix des del moment que hom dona la paraula al grup i aquest la utilitza de formes que es contra diuen.

Donar la paraula, en la plenitud del significat que volem donar a l'expressió, implica obrir el futur, implica convidar a construir-se.

. . . . .

Resta per explicar de quina manera funciona el sistema de valoracions del grup, com s'estableix l'anàlisi a partir del qual emergeix.

Per a fer-ho hauriem de tirar ma d'elements de psicologia d'una certa profunditat i no estem en condicions de fer-ho amb la propietat necessària. Ens limitarem, doncs, a allò que ens és possible de fer, que és posar en ordre, intentant relacionar-los, alguns fenòmens que ens forneixin una estructura de base per a analitzar allò que ens sembla que s'esdevé.

Proposem d'utilitzar una estructura analítica molt sàmple basada en les afirmacions següents:

1er. L'afectivitat, el poder, l'organització i el treball són fenòmens reals i, com a tals, fenòmens que s'esdevenen en el camp grupal -en les seves dimensions materials, interpersonals i institucionals-.

En la mesura que això és cert, pot afirmar-se que, fins a cert punt, són fenòmens "exterior" als indi

vidus.

- 2on. D'altra banda, i en la mesura que són viscuts per cada un dels individus que componen el grup, es tracta de fenòmens que són "interioritzats", és a dir, relacionats -el que implica una valoració en l'establiment de correlacions específiques-, per cada individu.
- 3er. En aquesta "posta en relació" -que és una posta en relació "valorativa"- que fa cada individu, una part de l'experiència és interioritzada de forma conscient i una altra part ho és de forma no-conscient.

Aquesta estructura és expressada pel gràfic de la pàgina següent.

El nostre punt de mira consisteix a afirmar que la forma específica de posta en relació conscient dels diversos camps de l'experiència constitueix l'anàlisi en la mesura que implica una valoració que jerarquitzava -els uns en relació als altres-els diversos nivells d'experiència del viscut.

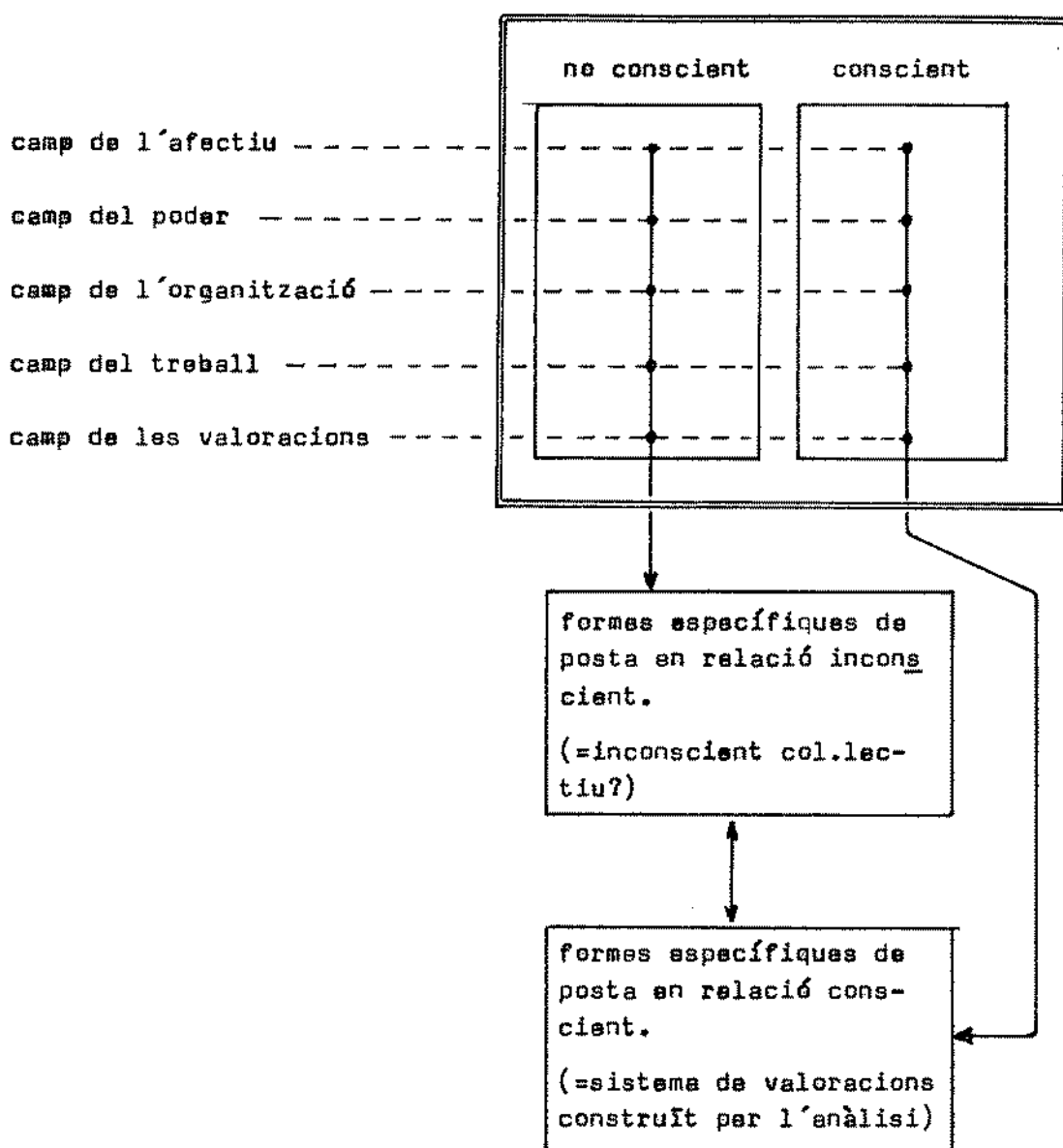
L'anàlisi és l'activitat de construcció del sistema de valoracions i és una activitat regulada per l'estat precedent d'aquest sistema.

En la mesura que l'anàlisi s'efectua sobre tots els camps de l'experiència grupal -fins i tot sobre sí mateix-, és la forma d'activitat que serveix per a la regulació de totes les altres. El sistema de valoracions que se'n desprèn és, doncs, el supra-regulador de l'existència col·lectiva.

I això en les condicions, ja expressades, de llibertat d'elaboració -de valoració- del viscut.

REALITAT EXTERIOR

INTERIORITZACIÓ



Gràfic 6. L'anàlisi com a activitat de construcció del sistema de valoracions.

Amb el risc de repetir-nos -i esperant que se'ns tingui més en compte la voluntat d'explicar-nos bé- voldriem retornar al final de l'apartat 2.3 i reformular el funcionament i les formes de regulació del sistema grupal.

### Haviem dit

Hi ha cinc camps de fenomenologia pròpis del grup: l'afectiu, el del poder, el dels rols, el de l'activitat i el de les valoracions.

Aquests cinc sub-sistemes són definits en el seu contingut, en part per la seva activitat pròpia i en part per les interrelacions que s'estableixen entre ells.

Hi ha un d'aquests sub-sistemes que pot exercir una funció de supra-regulació dels altres.

### Ara podem afegir

En conseqüència, cada un d'ells pot existir i funcionar a un nivell primari, però també pot fer-ho regulat:

- . l'ús conscient de l'afectivitat és el regulador de l'afectivitat,
- . la gènesi de l'autoritat és el regulador del poder,
- . l'organització és el regulador del sistema de rols,
- . el treball és el regulador de l'activitat,

l'anàlisi, que construeix el sistema de les valoracions en el seu contingut, és el regulador de les valoracions i, per tant, és l'activitat que dona suport a la regulació del conjunt del sistema.



Per a cloure aquest discurs sobre les valoracions com a regulador dels sistemes grupals, ens sembla adequat de precisar una mica quin és el significat que donem al mot -o al fet- de valorar.

Abans hem fet referència a "la paraula que compromet" per a expressar que analitzar o valorar són activitats que no poden dur-se a terme al marge de la praxi. Afegim que es tracta de la paraula "que genera la capacitat d'acceptació del risc de prendre opcions, de contrastar-les amb el real i de reconstruir-les ...".

Es a dir, i això ho saben molt bé tots els que ja fa anys que treballen amb nens, no és només la possibilitat de parlar allò que constitueix un ajut. La possibilitat de parlar pot equivaldre -i de fet equival sovint- a la possibilitat de dir bajanades i quedar-se tranquil. Es tracta de parlar des de la realitat -des de la praxi- i de retornar-hi acte seguit.

En aquest sentit, doncs, el terme "valors" ha d'acceptar un cert grau de contaminació pràctica. En cap moment hem volgut fer referència als valors entenent-los com a ideals, absoluts més enllà de qualsevol consideració material, psíquica o institucional. Pensem que la veritable moralitat és la de l'acció arrelada en la realitat i en l'humà immediat, i que els "valors" no existeixen fora de les persones que els duen a la pràctica.

Es clar que les persones prenen opcions i que les prenen utilitzant com a referent allò que valoren. Però, hi insistim, les valoracions no són exentes de contaminacions molt concretes: si més no són impregnats de l'experiència prèvia

del subjecte i per la predicció que aquest fa dels resultats probables de les seves opcions.

Experiència i anticipació són dos elements que, juntament amb els "valors" configuren un nucli valorador de l'acció.

I, encara, aquest nucli actúa mediatitzat pels filtres i distorsions que l'individu efectua en relació a la realitat que l'envolta. En un doble sentit:

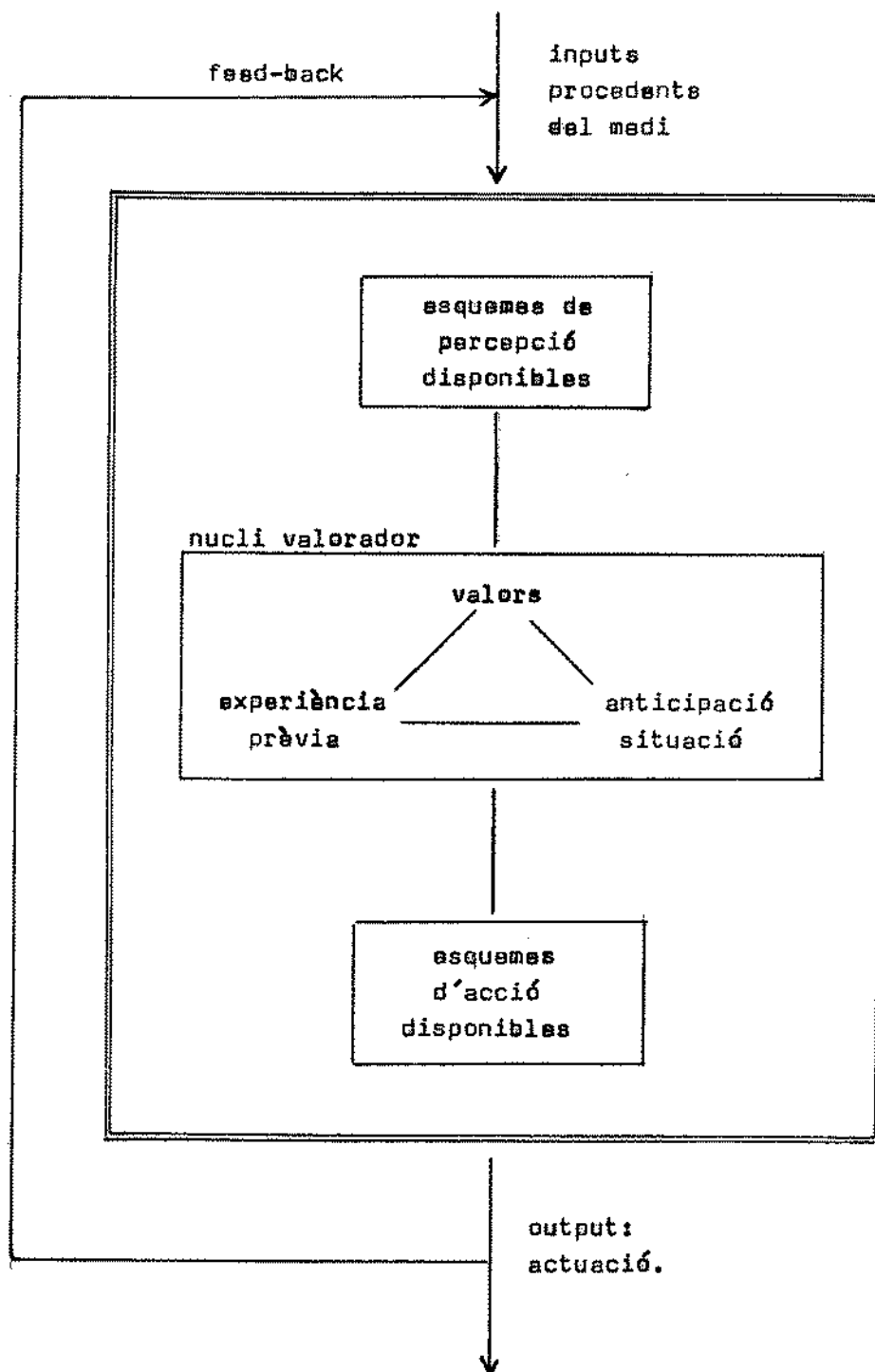
- D'una banda, la percepció que hom fa del seu medi no enclou la totalitat de les dades abastables d'aquest medi, sinó d'aquelles dades "admisibles" pels esquemes de percepció de que disposa l'individu en un moment donat.

Hom podria afegir que aquests esquemes de percepció no són únicament el resultat d'uns aprenentatges prèvis -a més i millors aprenentatges millor capacitat de percepció-, sinó que resulten també de les preses de posició de l'individu.

La percepció és tan influïda per la realitat observada com per l'observador.

- D'altra banda, les possibilitats d'actuació d'un individu són limitades: hom no pot fer-ho tot -i el límit a que fem referència no és el del temps ni a la no-ubicuïtat- sinó que pot fer només determinades coses, aquelles per a les quals es disposa d'uns mínims esquemes d'acció.

Hom podria afegir també que aquests esquemes d'acció són el resultat d'una història personal i, com a con-



Gràfic 7: Localització dels valors en un esquema de regulació.

seqüència, han estat edificats tant pels criteris -valors- pròpis de l'individu com pels imperatius concrets del seu medi real.

Resumint, i tal com es mostra al gràfic 7, el nucli valorador de que disposa un individu és concretat per les seves possibilitats actuals d'adonar-se del que el volta i per les seves possibilitats d'actuar-hi.

I, a l'interior d'aquest nucli, els valors morals -l'ètic en un sentit estricte- no són elements purs, sinò que mantenen inevitablement vincles amb l'experiència prèvia de la realitat i amb l'anticipació dels resultats de l'acció per la qual s'ha optat.

Pensem que això no hi resta valor, simplement ho situa i li retorna les seves funcions reguladores del comportament concret, més ençà dels absoluts i de les rigideses que es deriven d'una concepció idealista.

Prendre la paraula és distanciar-se del real, però no gaire i per poca estona. Altrament, potser, es tracta de xerrameca.

### 3. DINAMISMES

3.0 Introducció.

3.1 El petit grup.

3.2 El projecte.

3.3 La xarxa institucional.

3.4 La progressió personal i col·lectiva.

3.5 La implicació.

### 3.0 INTRODUCCIÓ

---

Al llarg d'aquest tercer apartat pretenem d'exposar quins són els dinamismes psicopedagògics sobre els que és convenient i possible d'articular l'organització i el funcionament dels grups d'esplai.

Tal com ja ho hem exposat en la introducció d'aquest treball, partim dels mòduls quantitativs que poden considerar-se normals al nostre país: grups d'entre vint i trenta nois i noies a càrrec d'un equip d'animadors. Aquelles entitats que acullen un nombre superior de nens solen repartir-los en grups d'edat de dimensions aproximades a les que hem dit.

El fet que ens centrem en l'anàlisi dels dinamismes del grup d'esplai és degut a que ens sembla que és precisament sobre l'exercici d'uns dinamismes psicopedagògics que reposa l'eficiència del fer educatiu, sobretot quan els qui en són responsables són joves que, si bé hi aporten dosis insubstituïbles d'energia i d'implicació personal, no compten amb una formació prou sòlida ni amb una experiència suficient. Si això és cert, també ho és que la praxi educativa no pot reposar únicament sobre l'aportació "personal" dels responsables, sinó que ha d'ésser enquadrada en una metodologia que ajudi a instaurar l'actuació present en una visió de conjunt en la que s'estableixi, com a mínim, el mig termini.

L'elecció d'uns dinamismes -que comporta la no consideració d'uns altres- implica d'una banda la consideració d'uns aspectes de la realitat dels grups de nens en el seu fer "informal" en situació de lleure i, d'altra banda, l'opció per un tipus precís de forma de vida de la col·lectivitat. Es a dir, implica una presa de posició sobre la realitat i una opció de projecte; ens explicarem després de presentar quins són els dinamismes que ens semblen capdals.

Des del nostre punt de mira, aquells aspectes que cal recollir i integrar són els següents:

- . El petit grup d'amics.
- . La integració dels petits grups i de les relacions entre ells en una xarxa institucional. La gestió d'aquesta xarxa com a forma de gestió de la col·lectivitat.
- . L'organització de l'activitat del grup a l'entorn de projectes elegits, gestionats i valorats pel grup.
- . La recerca de formes de progressió personal al sí del grup i de la col·lectivitat en la que està inscrit.
- . La implicació personal en la vida del grup.

L'anàlisi del significat de cada un d'aquests dinamismes és el contingut de les pàgines que seguiran. De moment, volem limitar-nos a fer constar que hem elegit de considerar aquests dinamismes, i no uns altres, d'entre tots els que són presents en la praxi dels nens en el seu temps de lleure.

Aquesta elecció implica que, al davant del temps lliure dels nois i noies, volem tenir en compte aquells dinamismes de comportament i de progressió personal que hi són presents -haurem de demostrar-ho i ho farem en referir-nos a cada un d'ells- i que en configuren precisament la praxi "activa", és a dir, aquella mitjançant la qual els nens no es limiten a passar el temps sinó que l'ocupen amb una activitat personal que els serveix per a afermar-se en el món de les coses i en el món social.

D'altra banda, i des del moment que ens proposem d'efectuar una utilització pedagògica d'aquests dinamismes, hem d'especificar que, a més a més de pensar que es tracta de dinamismes realment presents en la vida dels grups de nens, pensem també que es tracta de dinamismes que, convenientment utilitzats i integrats, permeten els nens d'efectuar un "canvi de sintonia" en la seva praxi del temps lliure per fer-ne una activitat no alienada. És a dir, per a nosaltres es tracta de partir de dinamismes existents en el món dels

nens i de formalitzar-los en uns mòduls organitzatius de la col·lectivitat.

Aixó mateix és el que han fet alguns dels pedagogs que s'han plantejat quin és el "fer" infantil per partir d'una tal constatació en construccions posteriors. Es el cas de Freinet, Cousinet, Baden-Powell, Makarenko ...

Per acabar, voldriem dir que, si bé aquesta reflexió ha estat encetada des de l'escoltisme, ens sembla que l'estructura del model és generalitzable, que recull allò que és essencial en l'activitat lliure dels nens i que, per tant, pot servir de base a diverses formes d'actuació pedagògica, en el temps lliure o altres. Argumentem aquesta posició dient que, en la mesura que aquests dinamismes existeixen en els grups de nens -només cal baixar al carrer per observar-ho-, són susceptibles d'ésser enquadrats en la perspectiva d'una utilització pedagògica que serà definible des de dues perspectives:

- . La primera, quins són els dinamismes psicopedagògics que mobilitza,
- . La segona, quina és la forma d'integració que efectua entre aquests dinamismes.

Aquest segon aspecte és important ja que allò significatiu no és el contingut isolat de cada dinamisme, sinò la significació que cobra dins del conjunt, significació que li és atorgada justament per les lleis d'integració que regeixen la totalitat; lleis que, al seu torn, són dictades pel contrast amb la realitat.



### 3.1 EL PETIT GRUP

---

El fet de comptar amb la vida de petit grup com una de les coordenades bàsiques de l'animació del temps lliure respòn a la constatació de la seva universalitat: és un fet -i un fet poc "cultural", en el sentit que no és afectat per l'entorn- que els nois i noies s'apleguen per a estar i fer junts en les estones que disposen.

Es un fet que elegeixen personalment els seus companys en funció d'afinitats, de l'atzar d'una bona relació, de diverses formes d'atracció recíproca o unilateral.

Aquest petit grup informal és la primera de les realitats que es constaten quan s'observa els nois al carrer, a l'escola, a les vacances. I, segurament, és el més bàsic dels dinàmiques del joc. No és pas casualitat que l'èxit de la proposta de Baden-Powell als nois reposi sobre el reconeixement i la institucionalització d'aquests petits grups als que donà el nom de "patrulles".

Com tampoc no és pas casualitat la coincidència entre aquest militar, bon observador, i alguns dels pedagogs que han deixat establerts precedents importants de l'avenç teòric del nostre segle: Makarenko i Cousinet.

Al capítol XXV del seu "Poema pedagògic" (1), Makarenko explica de quina manera va establir a la Colònia Gorki els "destacaments" -forma organitzativa equiparable en molts sentits a la "patrulla" de Baden-Powell- i en descriu alguns trets ben similars: dimensions reduïdes, sistema de govern intern, responsabilitats col·lectives, eco de l'imaginari i del

(1) A.S. Makarenko. Poema pedagógico. Ed. Planeta. Barna. 1972.

mític, etc.

Al darrer capítol del seu "Mètode de treball lliure en grups", Roger Cousinet, després d'haver fonamentat àmpliament la conveniència del treball en grup -molt en el to dels corrents de l'època-, exposa algunes de les condicions en que creu que ha de desenvolupar-se i torna a ésser xocant el grau de coincidència amb els dos autors esmentats: un lloc propi del grup, materials i projectes de treball a gestionar, sistema intern de govern, responsabilitats col·lectives ...

Freinet, que seguí amb entusiasme el treball de renovació de l'escola conegué Cousinet i assajà immediatament les fórmules d'organització grupal que resultaven adients al seu projecte de desenvolupament de la cooperació en el treball escolar. Els relats d'Elise Freinet i d'Aldo Pettini (1) mostren els assaigs de consideració del petit grup en l'experimentació menada per Freinet.

Aquests quatre pedagogs tenen en comú un tret ben particular: eren observadors atents de la realitat i de la vida dels nens. Això ens confirma en la consideració que el petit grup és un fet: els nois i noies tendeixen a trobar-se per a imaginar i realitzar la seva activitat. Com a conseqüència, i en la mesura que la tasca educativa hagi de partir de les circumstàncies reals per aprofundir-les i depassar-les, és important tenir en compte aquest dinamisme de l'activitat dels nois.

Per a precisar més acuradament el sentit que té, procedirem a definir-los per continuar veient quina consideració ha meregut en la praxi de l'animació del temps lliure al nostre país i acabar posant de relleu alguns dels problemes pràctics que planteja la seva utilització.

### 3.1.1 Concepció del petit grup

Ja hem dit que es tracta d'un fet corrent i ens sembla que es tracta d'un fet que no és provocat per la incidència dels adults. Ara bé, caldria definir-ne les característiques més sobresortints per a poder copsar-lo en totes les seves dimensions ja que es tracta de fer-ne un ús respectuós i no pas una manipulació des de la perspectiva adulta.

Ens sembla que el petit grup és definible pels trets següents:

- . relació de cara-a-cara entre els seus membres,
- . basada en vincles d'amistat i d'entesa,
- . generadora d'història col·lectiva,
- . realitzada en un moviment de contrast entre l'interior i l'exterior del grup,
- . dimensió governable des de dins,
- . existint la possibilitat de recolzar l'existència i l'evolució del petit grup mitjançant diverses formes materials de suport.

Analitzem aquests trets un per un.

En primer lloc, en la mesura que el grup és "petit" permet la relació de cara-a-cara, basada en vincles personals directes i controlables immediatament per cada individu.

En aquest sentit, el petit grup té una dimensió d'immediatesa -de no mediació- que permet a cadascú de gaudir d'una àrea de seguretat personal a l'interior d'una comunitat més àmplia. Aquest fet tan senzill és d'una importància extraordinària ja que ofereix la possibilitat d'edificar un nivell de relació primària que és indispensable a tothom i que, d'altra banda, no exclou la possibilitat d'altres nivells de relació que, aquests, són necessaris per al manteniment de grups més

àmplis.

En segon lloc, el petit grup és fet de vincles basats en l'amistat i en l'entesa, és fet del vincle que hom es capaç d'establir amb aquells a qui hom ha elegit perquè els aprecia i vol ésser acceptat per ells, perquè hom s'hi enten amb una certa profunditat.

No es tracta doncs, únicament, d'una relació de cara-cara, sinò a més a més d'una relació elegida i, per tant, mantinguda i elaborada per damunt dels entrebancs quotidians.

En tercer lloc, en la mesura que el grup ha existit al llarg del temps, ha generat -essent generat ell mateix al seu torn- un passat col·lectiu que li és propi, una història que -en termes semblants als que hem establert al capítol precedent- li emmarca el present, li permet d'interpretar-lo i d'intuïr una evolució volguda.

Aquesta història és feta de l'entramat de relacions que s'ha anat teixint i, també, de realitzacions col·lectives que estableixen un estil propi del grup: allò que hom ha fet, la forma de fer-ho i les relacions internes i externes que s'han establert per realitzar-ho constitueixen un aprenentatge col·lectiu que s'acumula sobre el pre-existent i que, ultra ésser una part de l'entitat del grup, en delimita les possibilitats i les opcions.

En quart lloc, el grup -relació inscrita en el passat i en el present- s'afirma en un moviment de contrast entre l'interior i l'exterior, s'afirma "enfrent de".

Aquesta afirmació "enfrent de" -per exemple, enfront dels animadors, enfront dels altres petits grups, enfront de

la col·lectivitat, enfront de l'exterior- és una característica comú a la gran majoria dels grups informals i suggereix la necessitat de considerar la funció de recer que acompleix el petit grup.

Ja hem dit que els individus troben al petit grup un àmbit reduït de seguretat personal. Això té un doble aspecte: d'una banda obeeix a la necessitat de limitar el camp de les relacions excessivament complexes -no és possible de relacionar-se a tots els nivells amb tothom-, però d'altra banda hi ha el risc de caure en el narcissisme col·lectiu, en un tancament en l'autocontemplació.

El petit grup, doncs, és un àmbit reduït -necessàriament reduït- des del que hom s'afirma individualment i col·lectiva. Però, en la mesura que hom vulgui evitar una afirmació estàtica -narcissista-, és precís d'establir vies de contrast i, per tant, garantir la recerca de desequilibris que siguin estimulants: la recerca d'una posició en l'eix competitivitat/cooperació -afirmació de l'interior per oposició a l'exterior i, complementàriament, construcció de l'exterior qüestionant l'interior-.

En cinquè lloc, el petit grup, en la mesura que és "petit", té unes dimensions governables des del seu interior, controlables pels seus membres. I això tant pel que fa al govern o a la gestió del treball i de les realitzacions del grup, com pel que fa a les relacions interpersonals i als conflictes i contradiccions que en resulten.

El petit grup és regulable des del seu interior, és protagonitzable en una mesura molt més àmplia que no ho és pas un grup mitjà -el de 20 ó 30 persones-. Precisament per això,

els nens necessiten del petit grup com a plataforma d'inserció en el grup més àmpli.

Una col.lectivitat infantil àmplia en la que no existeixi -o no se'n reconegui l'existència- el petit grup com a pauta primària de relació, és una col.lectivitat centrada en les figures de poder adultes, siguin camuflades de la forma que ho siguin. Mentre que una col.lectivitat en que hom gaudeixi de l'exercici, institucionalment reconegut, del nivell de relació més primari, és una comunitat que admet altres formes de centració i de regulació, més concretes, més properes, més apropiables.

D'altra banda, el petit grup és un terreny en que allò que hom té a dir sofreix un primer procés d'objectivació, és un lloc en el qual és possible d'elaborar les pròpies aportacions a la col.lectivitat: és un lloc d'aprenentatge de la frustració "concreta" -en la mesura que prové d'un altre "concret" i no institucional-, és un lloc d'elaboració dels propis límits, és un lloc privilegiat de socialització.

Finalment, el petit grup recerca -i pot ésser ajudat a fer-ho- suports materials i/o simbòlics de la seva existència.

Els grups de carrer tenen els seus signes d'identitat, el seu territori, el seu temps -el temps en que el grup existeix i actúa, definit per oposició a aquell altre temps en que els seus membres són dispersos-, etc.

Es tracta justament d'això, com ho varen notar Baden-Powell, Makarenko, Cousinet i altres. En la mesura que hom reconeix el petit grup com una realitat present en l'activitat lliure dels nens i en la mesura que hom accepta partir d'aques-

ta realitat per edificar una praxi educativa, cal tenir-ne presents els elements puntuals en el moment que hom procedeix a una institucionalització dels petits grups.

En aquest sentit, cal trobar la simbologia i la materialitat del petit grup en coses tan senzilles com:

- els, ja citats, signes d'identitat del grup: nom, vestuari, consignes,
- El lloc del grup: el seu lloc de trobada, el seu territori -definit per oposició al dels altres petits grups-, els seus llocs rituals,
- el temps que li és **propri** i que li és reconegut institucionalment -per oposició al temps en que hom pertany a la col·lectivitat-, el temps que és assignat a les activitats de manteniment o d'expressió del petit grup.
- les coses del grup: les que són institucionalment establertes com a pròpies de tot grup semblant i les que són específicament pròpies del grup en qüestió.
- la paraula del grup:
  - el moment o moments rituals d'elaboració grupal de la paraula,
  - el reconeixement exterior de la paraula i de la voluntat del petit grup com a propis d'una entitat.
- l'acte del grup: el reconeixement d'un camp d'activitat genuí i propi del grup:
  - l'activitat que el petit grup duu a terme al marge de qualsevol altra col·lectivitat,
  - l'activitat del petit grup emmarcada en el conjunt de l'activitat col·lectiva.
- la història del grup: la materialització simbòlica del viscut, de la progressió feta col·lectiva

tivament, del mític i/o de l'imaginari comparatits ...

Aquest recull dels trets propis dels petits grups és provinent, evidentment, de l'observació. Però també és innegable que hi ha una interpretació d'allò que és significatiu d'entre tot el conjunt d'aspectes observables, i aquesta interpretació és orientada per la concepció que en un moment donat hom té de la realitat. En aquest sentit hem de dir que, al nostre país, la concepció dels petits grups i del paper que han de tenir en l'educació en el temps lliure ha sofert una evolució que és il·lustrativa. Per això ens sembla important de fer-ne una presentació.

### 3.1.2 Evolució de la concepció del petit grup.

La consideració del petit grup era present en l'obra de Baden-Powell i, de fet, n'era un dels eixos fonamentals; conseqüentment, el petit grup ha estat present en la pràctica de l'escoltisme i, per mimetisme, en d'altres praxis pedagògiques de l'esplai.

Ara bé, aquesta noció ha estat subjecte a interpretacions variants i, algunes, netament errades que val la pena de revisar. Com que es fa molt difícil d'establir una història precisa, ens limitarem a esbossar les exageracions més visibles.

En un primer moment, anterior als anys 60-65, quan els petits grups eren tinguts en compte i tenien una força i una presència considerables en la vida de les col·lectivitats d'esplai, es caigué sovint en el parany d'una concepció rígida i tancada del petit grup: aquest -la "patrulla"- era el lloc focal de pertinença a l'entitat i el grup més ampli quedava es-



vaït i limitat a ésser un camp de coexistència de grups més petits.

En un segon moment -a partir del 65 i sobretot del 68- la concepció varià de signe: esdevingué una concepció totalment oberta que conduí gairebé a la dissolució dels petits grups i del sistema institucional que suportaven, en un funcionament de tipus assembleari.

El canvi -que no afectà únicament l'existència dels petits grups, tal com s'irà veient quan contemplem l'evolució soferta pels diversos dinamismes- era un canvi que venia de més lluny i anava més enllà. Neixia d'una crítica a molts dels elements formals del funcionament dels grups i, també, de la proposta d'utilitzar l'assemblea com a centre de regulació de la vida col·lectiva en tots els nivells. L'assemblea, és clar, serveix a la regulació de la col·lectivitat, però no pot fer-se càrrec dels detalls d'unitats menors i, al mateix temps, acaba per imposar la seva lògica a tots els aspectes de la vida col·lectiva.

En aquest contexte, no és estrany que els petits grups tendís a esdevenir grups "funcionals", tolerats en la mesura que acomplien funcions concretes encomanades per l'assemblea. Com a conseqüència, anaren perdent una part del seu caràcter de "lloc per a ésser", mantenint únicament el caràcter de plataforma d'acció.

Aquest moviment anà sofrint progressivament intents de marxa enrera en la mesura que es constatava -si bé no d'una forma generalitzada- que aquesta concepció esdevenia paradoxalment rígida: els nois i noies es perdien en una situació mancada de referències prou concretes, tendint a un cert caos i controlable només pels animadors que, al límit del laissez-faire, es remetien a formes degradades de l'exercici de l'au-

toritat: al control en "darrera instància" i per procediments dubtosos.

Actualment, tercer moment, s'opera un intent de síntesi. I és tracta d'una síntesi probablement més orientada pel punt inicial del procés ja que es preten de recuperar el significat del petit grup com a lloc central de vida o de pertinença al grup més ampli. Ara bé, és una recuperació matissada.

A l'hora que es recupera el petit grup, s'intenta també trobar una xarxa institucional que garanteixi l'ensamblatge dels diversos grups i permeti l'emergència de formes d'activitat i de control pròpies del grup ampli. Ja es veurà més endavant -apartat 3.3.2- que es tracta d'una doble recuperació en la que el significat del petit grup i de la xarxa institucional es fan en un context diferent dels que havien existit precedentment.

### 3.1.3 Problemes que es plantegen en la pràctica

Fins aquí hem defensat que l'organització de grups d'esplai ha de basar-se en la consideració dels petits grups que els nens estructuraren.

Hem intentat de caracteritzar aquests petits grups com a unitats institucionals reduïdes -de sis a vuit persones- de relacions interpersonals intenses i efectuales amb companys elegits, inscrites en un passat que els és propi i en una formulació actualitzada del present i del futur, construïts en un moviment de contrast amb diversos àmbits externs i, tot això, auto-regulat.

Ara bé, recolzar i instituir la presència d'una col·lectivitat de grups d'aquestes característiques -que, d'altra

banda, són les que en justifiquen l'existència- presenta alguns problemes pràctics d'entitat. Ens referim, en concret a:

- . problemes de composició del grup,
- . problemes de durada de la vida del grup,
- . problemes de definició de l'organització interna del grup,
- . problemes d'articulació dels petits grups entre sí i amb el grup ampli,
- . problemes de suport, material i simbòlic, dels petits grups.

Pel que fa al primer aspecte, el de la composició del grup, el problema fonamental és el de si cal respectar una formació totalment lliure dels grups o bé si cal fixar-hi algunes restriccions institucionals.

Si la composició del grup és lliure, és a dir, si cadascú s'aplega amb qui vol, hom pot anticipar que els riscos que es corren són els de tota opció espontaneïsta: fonamentalment, la reproducció, sense crítica, dels models socials dominants: els més grans amb els més grans, els nois amb els nois i les noies amb les noies, la formació de grups desiguals, la competència per assegurar-se la pertinença al grup més "fort", etc.

Si la composició del grup és subjecte a restriccions, hom corre el risc de desfer-ne l'essència que és la lliure adhesió a una petita col·lectivitat elegida.

Ara bé, en la pràctica els antagonismes no es presenten amb tanta rotunditat, sobretot si la col·lectivitat ha fet ja una història que li assenyala quines són les restriccions més adequades. Normalment, aquestes fan referència a la neces-

sitat de trobar determinats equilibris en la composició de cada petit grup: presència igual de nois i noies, de grans i petits -en tota col·lectivitat hi ha un interval de dos o tres anys cronològics-, de veterans i de nou-vinguts, etc.

A més a més, el fet de les restriccions instituïdes, ultra constituït un camp de normativa propi de la col·lectivitat que planteja problemes i, per tant, ocasions d'elaborar la relació, permet una acció educacional complementària: aquella que possibilita prendre consciència que una bona relació no és només el fruit d'un atzar, sinó que és també el producte d'un treball d'aquesta relació, el resultat d'una opció conseqüent.

Pel que fa a la durada de la vida dels grups, hi ha tres opcions possibles:

- . O bé grups de durada indefinida -amb l'única variació del recanvi biològic: la marxa dels més grans i l'arribada d'altres de més joves per substituir-los-.
- . O bé grups de durada a termini fixe: tres mesos, un any, un cicle d'activitat ...
- . O bé indeterminació de la durada del grup, grups efímers.

Comencem pel final la consideració d'aquestes tres possibilitats: en la mesura que la durada del grup és indeterminada o establerta a termini breu, es produeix una certa anul·lació del propi grup. Si un petit grup només existeix en la mesura que ho desitgen els seus membres, és probable que els problemes puguin fàcilment destruir el grup. Semblantment, si un grup, existeix només per un període concret -el que sol comportar un cicle d'activitat concret-, és probable que un cert nombre de problemes importants puguin ésser deixats de banda, ja

que es tracta de problemes a termini fixe -acabat el grup, acabat el problema i, per tant, no cal amoïnar-se a resoldre'l-.

Aquestes dues opcions, doncs, són opcions que no permeten l'emergència del conjunt de dimensions pròpies del petit grup que en constitueixen la riquesa i que hem establert per argumentar-ne la funcionalitat educativa. L'opció, consegüentment, és clara: si hom vol que un petit grup pugui cobrar plenament el seu significat i desplegar totes les seves possibilitats, cal que la seva durada sigui indefinida.

El grup, en tant que petita col·lectivitat estructurada, existeix al llarg del temps, sense un límit final establert i amb una certa independència de quins són els membres que en formen part -i que es recanvien a mesura que els uns han de marxar-ne perquè ja són grans i d'altres ocupen el seu lloc-.

Hi ha la possibilitat de, complementàriament, establir l'existència de petits grups funcionals -en el sentit que es formen per acomplir una funció específica- amb una existència a termini fixe. Es tracta, però, de grups que no són un per a ésser, sinó un lloc per a fer, o que són més aviat una cosa que l'altra.

Pel que fa a l'organització interna del grup, és important de cercar unes condicions que, establertes quasi-ri-tualment, acompleixin la doble condició d'ésser una garantia de l'estabilitat del grup -en el seu ésser i en el seu funcionament- i, al mateix temps, es prestin a un funcionament prou plàstic i fluïd com per a garantir una adaptabilitat tant a les condicions internes -els membres del grup i les seves relacions- com a les condicions externes -les circumstàncies ambientals concretes o les que configuren el marc de l'acció que el pe-

tit grup duu a terme-.

L'organització del petit grup ha de contemplar, com a mínim, els aspectes següents:

- . les dimensions del grup,
- . l'establiment i la divisió de les feines,
- . l'estructura formal,
- . els vincles amb l'exterior.

El nombre de membres del grup ha d'ésser tal que acompleixi aquestes condicions:

- . Ésser suficient com per a assegurar una varietat personal i una força de treball adequada a realitzacions d'un cert abast.
- . Ésser prou reduïda com per a assegurar la riquesa de les comunicacions interpersonals i per evitar -en el possible- la ruptura del grup en subgrups.

La tradició dels moviments d'esplai diu que sis persones és un bon nombre. Acceptem aquesta dada i afegim que permet d'establir alguns repartiments simètrics dels membres: tres nois i tres noies; dos nois o noies grans -tercer any d'estada al grup-, dos de petits -acabats d'arribar- i dos d'entremig -que no són inexperts, però que tampoc no tenen la capacitat d'assumir responsabilitats com els més grans-.

L'establiment i divisió de les responsabilitats al sí del grup podria acomplir-se de forma autònoma: això comportaria que cada petit grup tindria la seva pròpia estructura diferent de la dels altres. També podria acomplir-se de forma dirigida des de fora: això comportaria l'aventatge d'una uniformitat formal entre els petits grups d'una col·lectivitat que permet una major agilitat organitzativa. Finalment, podria fer-se cercant una fórmula situada a mig camí entre les dues anteriors:

nosaltres abonariem una fórmula d'aquest estil.

El procediment és el següent:

- En primer lloc, s'estableix que tots els petits grups d'un determinat segment d'edat -8 a 11 anys, 12 a 14 ó 15-16- poden elegir entre quatre de vuit possibles càrrecs o responsabilitats.  
Posem per cas que aquestes possibles responsabilitats siguin: acampada, cuina, cura del material del grup, festes, ecologia, contactes, sanitat i jocs/esports.
- En aquest marc de referència, tots els petits grups d'una mateixa col.lectivitat han de posar-se d'acord en quines d'aquestes vuit formes de repartiment els són més convenients donada la seva tradició i donats els seus projectes per al futur immediat.  
Près aquest acord, els petits grups han d'establir al seu interior els mòduls acordats per a tot el període de vigència que s'hagi decidit.
- Al llarg d'un any, cada noi ha de passar per un mínim de dos d'aquests llocs de responsabilitat fent els aprenentatges corresponents i responent de la seva gestió.

Aquesta fórmula comporta diversos avantatges: en primer lloc, reuneix una condició "ritual" -els vuit càrrecs possibles com a definidors rituals de quin és el joc de la col.lectivitat- i en tant que és un ritual aconpleix una funció de definició del camp i d'estabilització; en segon lloc, i en la mesura que permet una elecció, fa possible que el grup adapti el mòdul a les seves conveniències sense deixar d'és-

ser homologable a altres col·lectivitats organitzades diferentment; en tercer lloc, assegura un paral·lelisme entre l'organització dels diversos petits grups d'una col·lectivitat i entre la d'aquests i la de la col·lectivitat mateixa ja que els nois que ostenten una mateixa responsabilitat al sí de petits grups diferents es poden constituir en comitè de gestió per al conjunt del col·lectiu -d'això en parlarem més endavant-; finalment, aquesta forma d'organització serveix simultàniament a l'inserció de cada noi o noia al seu equip i a la col·lectivitat:

- Cadascú té unes responsabilitats ben establertes: existeix una delimitació clara del que s'espera de cadascú.
- Cadascú sap quines decisions pot i ha de prendre i quines responsabilitats es deriven de les seves decisions.
- L'anterior és conegut i acceptat per part de tots -és establert com a part del marc definitori de la vida del grup-.
- Tothom és exigit i ajudat en la mesura que el seu èxit implica els altres.

L'estructura formal del grup, en part esbossada pel repartiment de les responsabilitats de treball, és completada per l'establiment d'una jerarquia ben freqüent en els grups de nois i noies: les formes de lideratge informal basat fonamentalment en l'edat que, aprofundides i investides d'una responsabilitat pública, s'institueixen. Hom demana als dos membres més grans del grup que se'n facin responsables: aquest haver de respondre és el dret i el deure que es situa al lí-



mit de l'escala de la progressió personal -veure 3.4-. A aquest límit no s'hi arriba només per edat, sinó que cap un compromís elaborat amb el grup i acceptat per aquest.

Es tracta, des de la perspectiva de Baden-Powell, de fer reconeixement públic i exigent d'una de les estructures de relació més freqüents en els grups informals: aquella que reconeix una autoritat -no pas un poder- a les persones del grup que en signifiquen millor el mite originari, aquelles que n'expressen la imatge idealitzada. En un mot, es tracta d'entomar el fenomen del lideratge i de suggerir-ne un ús deliberadament amistós, responsable, d'ajut.

Aquesta concepció ha estat sovint entesa com a militarista -i sovint ho era en les formes que en destrüen el contingut-, però en l'essència no ho és ja que es limita a reconvertir un dinamisme relacional, reconeixent-lo i afegint-hi una intencionalitat educativa que es fa explícita.

Les relacions del petit grup amb l'exterior passen per una multiplicitat de canals, tan aviat col·lectius com individuals:

- . D'una banda, el petit grup enter és present i es representa a sí mateix a l'Assemblea.
- . D'altra banda, els membres del petit grup el representen individualment a diversos llocs de la topologia institucional de la col·lectivitat:
  - . qui té una responsabilitat de gestió al petit grup, és membre d'un comitè de gestió de la col·lectivitat,
  - . els grans responsables del grup el representen al Consell de Responsables -consell restringit que

vetlla per mantenir un tò d'estil i de reflexió de la col.lectivitat-.

- . al Consell de Coordinació -consell restringit que vetlla l'execució de les activitats de la col.lectivitat- hi ha sempre un representant de cada petit grup.

Aquesta diversitat de canals serveix a la finalitat d'oferir a tothom la possibilitat de representar amb freqüència el seu equip i, simultàniament, contribueix a diluir el poder ja que n'evita la concentració.

Pel que fa a l'articulació dels petits grups amb la col.lectivitat, el problema toca de plè a la constitució de la xarxa institucional que li dona suport i, per tant, no en farem esment ara.

Només cal, de moment, anticipar que, des del punt de mira de l'existència del petit grup, allò que interessa és establir quin és el grau desitjable d'autonomia d'aquest en relació a la col.lectivitat i, complementàriament, quines són les formes institucionals de vinculació, de presència, d'ensamblatge de la paraula del petit grup amb la dels altres i amb la de la col.lectivitat.

D'altra banda, com que aquesta articulació és un procés, cal establir quins en són els punts crítics.

Finalment, resta la qüestió del suport material/simbòlic a l'existència del petit grup. Aquest problema se'ns presenta vinculat a l'anterior ja que, de la mateixa manera que hom pot parlar de la identitat, els ritus i les simbologies del petit grup, aquestes mateixes qüestions poden referir-se a la col.lectivitat i, llavors, l'establiment a un ni-

vell no pot fer-se independentment de l'altre: el problema de l'articulació col·lectivitat/petit grup s'instaura així en el terreny de l'imaginari o dels símbols d'interacció i intentarem d'abordar-lo més endavant.

Ara bé, el que és important de senyalar la conveniència de les simbologies que els nens es donen, encara que decideixin d'anomenar el seugrup, per exemple, "buitres negros". Es una constant que els elements simbòlics produïts en situacions d'esplai tenen un aspecte inqüestionable de marginalitat cultural i que no són tan definibles pel que tenen d'oposició al cultural vigent com per un regust de subproductes d'aquesta: retalls de còmic o de pel·lícules forneixen elements d'identificació i propostes d'acció que, és ben lògic, serveixen de base a l'acció de bricolage que és el joc.

### 3.2 EL PROJECTE.

---

La idea de "projecte" no ha nascut pas en el terreny de l'esplai, si bé els pedagogs que l'han utilitzada -Washburne i les seves "activitats creatives per a grups" a Winnetka, Freinet i el pla de treball, Makarenko i els plans de producció-, han partit de l'observació de l'activitat lliure de grups de nens.

I és que la idea de projecte no és dissociable de la de petit grup. Es tracta de realitats que es produeixen mútuament: els nois i noies s'apleguen per a dur a terme plegats allò que no poden fer sols o que ni tan sols se'ls atina quan els manca l'estímul de l'intercervi amb els seus companys.

Que els nois projectin i realitzin junts és un fet habitual sempre que concorren unes circumstàncies mínimament favorables: un lloc, un temps, un imaginari edificat conjuntament, uns mínims recursos materials. En aquest sentit, pensem, el projecte, l'activitat dissenyada i realitzada pel petit grup n'és un dels suports materials.

Sobre la base d'aquesta constatació, elaborarem una reflexió semblant a la que hem fet sobre el petit grup: n'bossarem una concepció per a veure'n l'evolució que ha sofert en la praxi pedagògica del lleure i acabar presentant quins són els problemes que planteja la seva posta en pràctica.

### 3.2.1 Concepció del projecte

Ja hem dit que per nosaltres el projecte és, abans que res, una constatació: des de petits, els nens dissenyen activitats de grup complexes i troben formes d'organitzar-se per dur-les a terme.

Ara bé, no totes les activitats -per molt interessants que puguin semblar a la gent gran- mereixen una organització i una sistematització d'operacions. I, contràriament, hi ha coses que ens semblen poc rellevants i que canalitzen moltes energies i un grau alt d'organització de l'activitat grupal. Hem de concloure que, de totes les activitats possibles, n'hi ha que són més significatives que altres per als nens, entenent-ho en el sentit que hi dona Carl Rogers.

Hi ha activitats que, o bé expressen especialment l'individu o el grup, o bé es presten a establir formes internes i externes de relació que són percebudes com a necessàries, o bé forneixen l'ocasió de manipulacions i aprenentatges carregats de significació actual per als seus protagonistes. És ben evident que ens estem referint a la qüestió de l'interès, del tempteig, de la investigació ...

Aquestes nocions s'han anat succeint en la reflexió pedagògica i, en la pràctica, han sofert manipulacions que han degradat el sentit de la intuïció original. Però els nens continuen interessant-se per les coses, continuen temptejant els objectes i les situacions que els volten, assajant una interpretació coherent del món: en un mot, continuen actuant intensament sobre allò que perceben com a vinculat al seu jo actualitzat i continuen operant per la interpretació.

Aquestes activitats són elegides -independentment de la dificultat que puguin presentar-, organitzades, regulades i avaluades pel grup. I, com a conseqüència, impliquen profundament la col·lectivitat i els individus, els posen en situació de canvi personal i grupal i n'impulsen l'evolució en una direcció intuïda com a valuosa.

Són aquestes activitats, susceptibles d'esdevenir un projecte complex, les que ens interessa considerar. El nostre punt de mira és que es tracta justament de descobrir quines són aquestes activitats i de recolzar-les: la feina dels animadors del temps lliure és la de fer possibles, realitzables, aquests projectes dels nois.

No cal dir que, complementàriament i des del punt de mira dels nois, l'única raó que justifica la presència d'animadors en el seu grup és que realitzen una contribució que possibilita o fa més assequible la realització d'aquests projectes que, sense ells, fora potser desproporcionadament difícil.

Es tracta, doncs, de fer possible el projecte. I d'ajudar-ne a la gestió amb una intencionalitat educativa. Partint, però, de la premisa que el projecte del grup és quelcom que l'expressa, el fa contrastar-se i el realitza.

Aquest "fer possible el projecte" pot esbossar-se des de tres eixos de reflexió paral·lels.

En primer lloc, es tracta de descobrir el joc i de facilitar-ne l'emergència, i això no és fàcil en les condicions actuals de vida, sobretot a la ciutat on un percentatge molt elevat de les estimulacions són fornides per canals d'in

formació i de comunicació que conviden a una recepció passiva, mancada d'elaboració personal.

No es tracta de descobrir posant-se en el lloc dels nens, substituint-los, sinò de saber veure una mica amb els seus ulls -empatia- i d'ajudar-los a formular-se en concret allò que s'insinúa com a engrescador, significatiu, reptador. Es tracta de crear situacions de connexió al nivell de l'imaginari i al nivell del real, i de facilitar que d'aquestes connexions en surtin vies d'expressió en la praxi que siguin volgudes.

En segon lloc, es tracta d'aprofundir el joc, d'arribar-ne a l'essència -apartat 1.2- depassant l'interès concret que el motiva en un moment donat.

Es tracta d'un treball de suport orientat a depassar l'instant i a instaurar l'activitat en el temps: explicitar allò que hom preten, organitzar l'activitat, implicar-se en un/uns rol/s, regular un procés de funcionament, avaluar uns resultats.

Evidentment, aquesta mena de suport no és ben igual quan es tracta de nens petits que quan es tracta de preadolescents o d'adolescents:

- . En els nens més petits es tracta d'una acció immediata -no precedida d'estructuració en la mesura que el pensament resta ancorat en el present concret-, d'una acció tan immediata que requereix una coordinació, una previsió i una organització establertes parcialment des de fora del grup.

- En els preadolescents es tracta sovint d'una acció en l'imaginari -en la mesura que el pensament és prèes en un joc d'abstraccions sovint gratuïtes i allunyades del real-, d'una acció que és sovint elegida en funció del seu valor simbòlic i que requereix una estimació externa del grau de realisme que conté.
- En els adolescents es tracta d'una acció que tendeix a la conquesta de l'aplicació al real copsat en una gamma rica de matissos i tendent a transformar-lo; es tracta d'una acció prou estructurada -i, de vegades, narcíssista- com per necessitar sobretot uns referents externs de contrast i d'elucidació ideològica.

Cal fer notar, i aquesta evolució ho posa de manifest, que el joc té, en relació a la realitat, una funció parabòlica que ha d'acomplir-se. Si aquests passos s'esdevenen, es produeix en una mesura proporcional una evolució de nivells d'egocentrisme a nivells d'una major objectivitat.

En tercer lloc, es tracta d'amplificar el joc, i això s'acompleix aprofundint-lo.

El joc, que és una activitat de regulació espontània -cibernètica, tancada-, tendeix a extingir-se si no s'amplifica progressivament: de l'individu al petit grup, del petit grup a la col·lectivitat, de la col·lectivitat a l'entorn ...

L'amplificació del joc és el camí de la seva inserció en el real -en una gamma variada de contextes-, i per tant és la clau del seu establiment en sistema obert, regulat per l'intercanvi amb el medi al mateix temps que pel seu propi programa intern.



Això vol dir que, en el límit, la situació de joc obert és:

- . Una situació d'intercanvi ritualitzat o organitzat que opera canvis significatius en els individus que accepten de jugar-la.
- . Una situació orientada a produir canvis en el medi ambient en el que s'inscriu.

Si això és cert, el joc no és en tota la seva plenitud si no aconsegueix aquesta funció de canvi dels qui juguen i de canvi del seu medi material i institucional. Es a dir, el plè sentit del joc es troba en l'emergència del projecte col·lectiu, autoorganitzat, auto-regulat, autoavaluat en un context de contrastos que esdevé font de significacions.

El projecte, resumint, és una activitat complexa -sobretot quan és protagonitzat per un grup ampli-, que comporta la progressiva construcció de co-opcions i de co-operacions: que permet l'edificació de la vida col·lectiva activa.

El concebem partint de la constatació que els petits grups de nens en duen a terme, i ens plantejem una acció educativa que n'aprofundeixi i n'amplifiqui els dinamismes, que l'insereixi en una col·lectivitat progressivament ampliada.

Per això és necessària una progressiva transformació dels rols originaris i una lenta institucionalització dels procediments de gestió. Mantenint-ne, però, el caràcter original d'activitat significativa, elegida, organitzada, regulada i avaluada pels seus protagonistes.

De les formes concretes d'operar aquesta reconversió en parlarem ben aviat -apartat 3.2.3-.

### 3.2.2 Evolució

Fins fa una quinzena d'anys, aquesta dimensió de projecte no era explícita en els plantejaments del lleure institucionalitzat per a nois i noies -en el lleure informal sí que hi era present-. Més pròpiament, caldria dir que hi havia un únic projecte pre-escrit.

Ens expliquem, en el seu "Scouting for boys", Baden-Powell traçà el quadre de l'aventura amb prou habilitat i precisió com per fer-lo resistent al pas dels anys, com per fer-ne un marc de joc quasi-universal. L'activitat que es duia a terme en els grups n'era un dels trets definitoris més importants: els nois i noies sabien molt bé què anaven a fer-hi i no es plantejava cap mena de qüestió sobre l'activitat a realitzar en un moment donat.

Risc, aventura, desenvolupament de la traça i de l'enginy -tot això en un marc recuperador del "primitiu"- esbossaven un quadre ritual en el que els jocs es succeïen amb una precisió similar a la de les estacions. La situació pot resumir-se dient que l'únic -i gran- projecte era "pertànyer" al grup, connotant que el pertànyer implicava fer tals i quals coses que ningú més no fèia.

Cap a l'any 65 es formulà un nou plantejament a l'entorn del mot "empresa" que resumia eufamísticament un nou referencial: aquell en el que els nois i noies elegien democràticament -i en funció d'uns criteris de valor, afegits als de pertinença- els seus projectes i s'organitzaven adequadament per a dur-los a terme.

Al canvi de referent pràctic s'hi afegí un canvi en el terreny del mític: l'explorador -primer mite de Baden-Po-

well- cedia el seu lloc al pioner; la mística de l'home-que-domina-el setvatge deixava pas a la mística de la construcció amb tota una sèrie de valors substituïts -equip, organització, cooperació, eficàcia, etc.-. L'organització del grup no sofria una alteració substancial, però si els procediments de gestió, abans fonamentalment rituals i ara progressivament racionalitzats.

El problema es plantejà en la mesura que s'adoptaren formes d'organització de l'activitat excessivament "funcionals", desequilibrades en el sentit d'un centrament en l'acció i un menysteniment de les dimensions de "estar amb", del viure ...

Els petits grups varen ésser els primers en patir-ne les conseqüències: pensats ara com a lloc d'execució d'una part del projecte de la col·lectivitat, perdien progressivament el seu caràcter de motors de la iniciativa ... i, a poc a poc, el grup sencer perdia les idees, el projecte es diluïa en discussions bisantines, els nois "no tenien res a dir".

Per entendre'ns, el projecte es menjà la vida de grup i les relacions comunitàries immediates, i aquestes prengueren revenja esdevenint subterrànies i reduïnt progressivament la realització dels projectes al compliment de les especificacions d'un muntatge sovint quasi burocràtic.

Aquests darrers anys s'intenta una recuperació a-simultàneo de les dues dimensions: la de petit grup i la de projecte. Lògicament, aquesta recuperació simultània les afecta totes dues.

D'una banda, el petit grup és concebut com un lloc des del qual hom realitza allò que vol -entenem el voler en

un significat plè-. Abans, fa poc, era el grup ampli el lloc de la realització dels projectes; ara es pensa que els petits grups acorden amb els altres quins són els projectes que els poden aplegar en un interès comú i quines formes s'han de donar per poder actuar conjuntament.

El petit grup perd doncs una part del seu caràcter recent d'equip de treball per a recuperar el que tenia d'unitat de vida en comú.

En segon lloc, cal considerar que aquest fet comporta una reducció de l'eficàcia -valor fins a cert punt central en la pràctica de la fase precedent- en nom d'una revalorització dels aspectes més convivencials. <sup>1</sup> comporta també una revisió del mític: hom no juga ja a "constructors" -ni tampoc a "exploradors"-, el nou joc és encara prou tendre per poder edificar una mítica des de les seves arrels, però la que es configura conté elements de petita comunitat amb uns horitzons que es defineix des de dins i contrastant amb allò que l'envolta.

Finalment, aquesta menor valoració de l'eficàcia és correlativa a una reducció del lloc del projecte com a tal: el projecte no és un quasi-absolut, no és l'eix sobre el que s'articula la vida del grup: n'és només una manifestació.

Hi ha un percentatge alt de probabilitat que, d'aquesta manera, el projecte torni a ésser allò que amb propietat li pertoca: una expressió de la realitat interna del grup, una forma que el grup disposa per explorar el seu entorn, per contrastar-s'hi.

### 3.2.3 Problemes que planteja la posta en pràctica

Podriem dir que el problema essencial ja ha estat exposat: es tracta d'aconseguir una bona articulació entre el petit grup i la col·lectivitat ja que el projecte ha estat definit com una realitat vinculada precisament al petit grup i la realització de la qual passa, però, per un lligam entre petits grups, per un acord prèvi sobre el seu contingut i per una gestió regulada per tots.

En el límit, és un problema relatiu al marc institucional que cal oferir als grups per fer compatibles aquests dos nivells. Com que del marc institucional hem de parlar-ne en el proper apartat, esmentarem només de moment alguns aspectes concrets d'aquesta problemàtica:

- L'emergència del projecte i la seva vinculació al real.
- L'organització del grup: procediments de gestió i d'avaluació.

Pel que fa a l'emergència i a la vinculació dels projectes al real, la primera qüestió que sorgeix és la de saber si el projecte existeix en les condicions de vida actuals dels nens: restricció de la seva llibertat de moviments -manca d'espais i de temps veritablement "propis", empobri-  
ment del medi natural i degradació de l'urbà, acceleració del ritme de vida, mistificació de les realitats, pressió informativa, anòmia de les relacions ...-.

Es un fet que els nens juguen menys que abans, que tot i disposar de més coses no saben què fer-ne, que són

pressionats a fer un ús passiu del temps i de les coses.

Aquest fet podria afectar la hipòtesi mateixa de la que partíem i, en aquest sentit, no pot pretendre's que ajudar un grup consisteix simplement a preguntar els nois i noies "¿què voleu fer?" i esperar que comencin a brollar idees que reflexin un interès o unes motivacions profundes, realitzables i arrelades en l'entorn material.

Es imprescindible tenir ben present que el real els queda una mica lluny i que sovint no tenen una actitud de predisposició a fer ... però malgrat tot fan coses, i coses que són significatives per a ells, encara que d'una manera dispersa i puntual. En l'actuació dels animadors és necessària la recerca d'un equilibri a construir en dos moments:

- . En un primer moment de la vida del grup, cal establir un equilibri inicial entre proposta i elecció:
  - . Si s'espera tot de l'elecció dels nois, sense cap mena de proposta, és possible que mai s'emprengui una acció satisfactòria i que tot plegat resti en paraules,
  - . Si hom fia massa l'activitat dels petits grups i de la col·lectivitat a les propostes dels animadors, hi ha el risc ben real d'una distanciació dels nois respecte de l'activitat -d'una alienació burocràtica de l'activitat- que es resol en un anar fent sense cap mena d'interès ni d'impliació, motivat únicament per l'imperatiu de "com plir".
- . En la mesura que el grup té una història pròpia i ha adquirit uns criteris estimatius, cal establir un equilibri més elaborat entre anècdota i continuïtat.

Es a dir, cal ajudar els nois a descobrir que hi ha activitats que els expressen i els construeixen i n'hi altres a través de les quals són emmotllats, en una certa mesura, des de fora d'ells mateixos.

Sovint, l'interès puntual és el mòbil d'una activitat que ha nascut en motivacions externes i, en aquest sentit, implica un risc de dispersió; d'altres vegades, en canvi, expressa un ajustament a unes circumstàncies ben concretes. A l'altre extrem cal considerar les formes estables del sistema motivacional, les que en una part són generades des de dins del propi sistema.

El decàleg de Carl Rogers a propòsit de l'aprenentatge significatiu (1) troba, a propòsit d'aquesta qüestió, un complement adequat en les formulacions de Bruno Ciari al primer capítol de "I modi dell'insegnare"(2):

"S'ha dit amb encert que no interessa tant el punt de partença com la perspectiva. En això estic d'acord amb Lombardo-Radice quan diu que la recerca no ha d'iniciar-se en una curiositat episdica qualsevol del nen, sinò en un interès educativament vàl.lid, com afirmava Maria Corda. Però, ¿què és un interès educativament vàl.lid?. Deixant de banda el fonament d'un interès incipient, aquest també reconeix una motivació pedagògica quan en ell hi coincideixen l'impuls cognoscitiu del nen i la perspectiva de l'educador, que sap que mitjencant una determinada

(1) Carl Rogers. Libertad y creatividad en la enseñanza. Ed. Paidós. Buenos Aires. 1977.

(2) Bruno Ciari. Modos de enseñar. Ed. Reforma de la Escuela. Barcelona. 1980.

investigació es desvetllaran certs problemes, certs continguts culturals, determinats horitzons nous. L'educador, en prendre en consideració un interès naixent, actualitza el seu propi propòsit, opera selectivament, opta -també podria dir-se que "lluita"- per quelcom determinat ..."

Es tracta, continua Ciari:

"...de crear les condicions mitjançant les quals els nois puguin -amb les seves pròpies forces, a través d'un procés constructiu dels seus propis hàbits i de la seva pròpia cultura (que és el seu procés)- desenvolupar-se i conquerir allò que nosaltres considerem el fonament de la convivència democràtica, civil, social i culturalment avançada".

Es tracta, ens sembla clar, d'una continuada elaboració de l'harmonia -o dels dintells de disharmonia que impulsen la progressió- entre el significatiu individual -expressat per l'interès més o menys elaborat dels nois- i el significatiu col·lectiu (l'objectiu?, el relativament objectiu?) -expressat per la intenció educativa-.

Una segona qüestió vinculada a l'emergència del projecte és la que es planteja en la pròpia definició: si el projecte és quelcom propi d'un petit grup, ¿còs és compatible aquesta afirmació amb la proposta de traslladar-lo, amplificant-lo, al col·lectiu?. Evidentment, el risc hi és, però cal no oblidar que, en la mesura que un projecte d'activitat queda reclòs en l'àmbit d'un petit grup i sense referència exter-



na, també hi ha un risc de degradació.

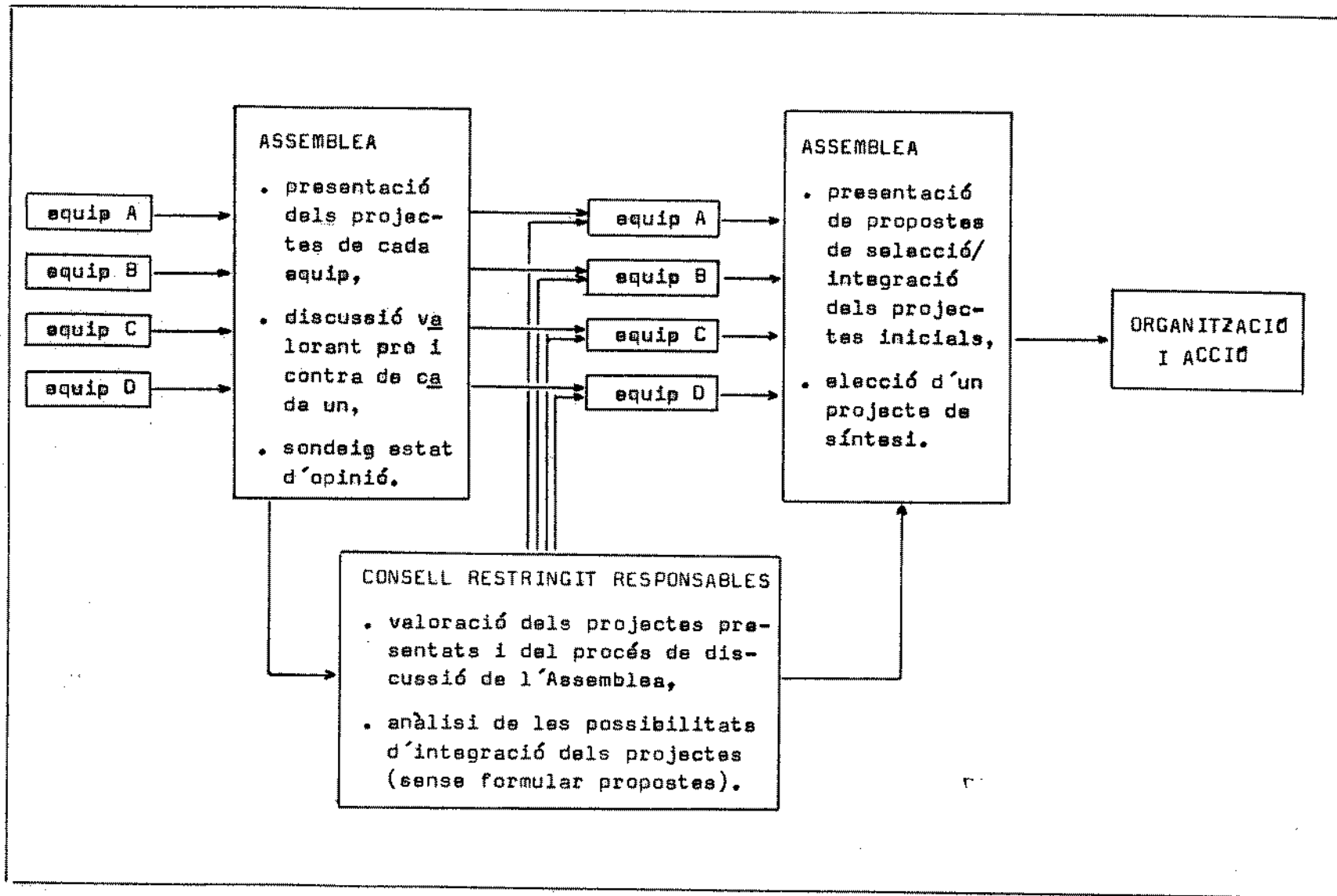
Es tracta, doncs, de l'única operació possible. I el problema esdevé un problema d'ordre pràctic que pot formular-se en termes de condicions de solució: una primera condició és la de respectar el petit grup com a lloc de comunicació de cara-a-cara, d'emergència d'interessos col·lectius i d'expressió col·lectiva d'aquests interessos, i com a lloc d'acció comú i de regulació d'aquesta acció; una segona condició és la d'inserir l'interès i l'acció del petit grup en un marc col·lectiu tal que cada petit grup pugui simultàniament mantenir la unitat del seu viscut i construir una unitat més àmplia -la col·lectiva- que tingui una doble significació: en sí mateixa i com a element de contrast.

Es tracta d'un problema organitzatiu -que admet, com ho veurem més endavant, una consideració institucional-. Als gràfics 8 i 9 s'hi representen respectivament el procés d'elaboració d'un projecte i el procés de realització d'aquest.

Centrem-nos, de moment en el primer procés -gràfic 8- que mostra com és possible d'elaborar, partint del significatiu de diversos petits grups, un projecte col·lectiu:

- 1er. Cada petit grup (=equip) es planteja i elabora allò que està interessat a fer.
- 2on. A l'Assemblea de tota la col·lectivitat hi són presentades les propostes de tots els petits grups. En una primera discussió no es tracta d'arribar a una decissió -elecció del més interessant dels projectes presentats-, sinó de contrastar pros i con-

Gràfic 8. Procés d'elaboració col·lectiva d'un projecte.



tres, d'argumentar els avantatges i els inconvenients de cada proposta.

Una votació indicativa permet d'arribar a saber quants membres de la col·lectivitat estan interessats en cada projecte -evidentment, cadascú pot mostrar interès en més d'una proposta-.

3er. Abans de prosseguir la discussió -que, òptimament fora una reconsideració de tots els projectes-, un Consell restringit de membres institucionalment responsables del grup -els animadors i els representants qualificats de la col·lectivitat entre els que hi ha membres de cada un dels petits grups- valora el procés d'anàlisi efectuat per l'Assemblea i elabora una nova qüestió: la possibilitat d'integrar entre elles les diverses propostes presentades a elecció.

4rt. La reflexió dels petits grups recull, a partir d'aquest moment, dos nous inputs: la paraula de la col·lectivitat -l'Assemblea- i una valoració d'aquesta feta amb una intencionalitat de progressió -i no feta únicament pels educadors, sinò també per nois-.

Els petits grups estan en condicions de reconsiderar el seu projecte i de tenir en compte els projectes d'altres, que tenen un interès potencial, una utilitat de creixement, un valor ja analitzat.

La seva opció és mediatitzada per la consideració de les opcions i de les valoracions dels altres, institucionalment introduïdes en el procés d'elaboració per part de cada grup dels seus interessos.

5è. En una segona Assemblea, cada petit grup presenta de nou una proposta que, ara, acull els elements anteriorment citats.

L'elecció que ha de fer aquesta assemblea no és pas la del millor projecte, sinò que ha de construir encara la síntesi òptima de les aportacions de cada petit grup.

I, d'això ja en parlarem més endavant, establir una forma de gestió que permeti a cada petit grup d'inserir-se en la realització comuna com a unitat que és i que s'ha mostrat interessada en determinats aspectes del projecte col·lectiu.

Pel que fa a l'organització del grup de cara a l'acció, cal elaborar un organigrama que respongui a dues condicions:

- . D'una banda, ha de respectar l'autonomia dels petits grups i garantir-ne la condició d'unitats de relació amb vida i projectes propis,
- . D'altra banda, cal assegurar uns serveis generals a tota la col·lectivitat i unes formes de coordinació eficaces i representatives.

La primera condició s'acompleix si s'encomana a cada petit grup una part concreta i ben delimitada de l'execució del projecte. Una part del projecte que sigui el més propera possible als interessos que el petit grup ha posat de manifest en les propostes que ha presentat a l'Assemblea. Cal tenir present que la part del projecte col·lectiu que assumeixi ca-

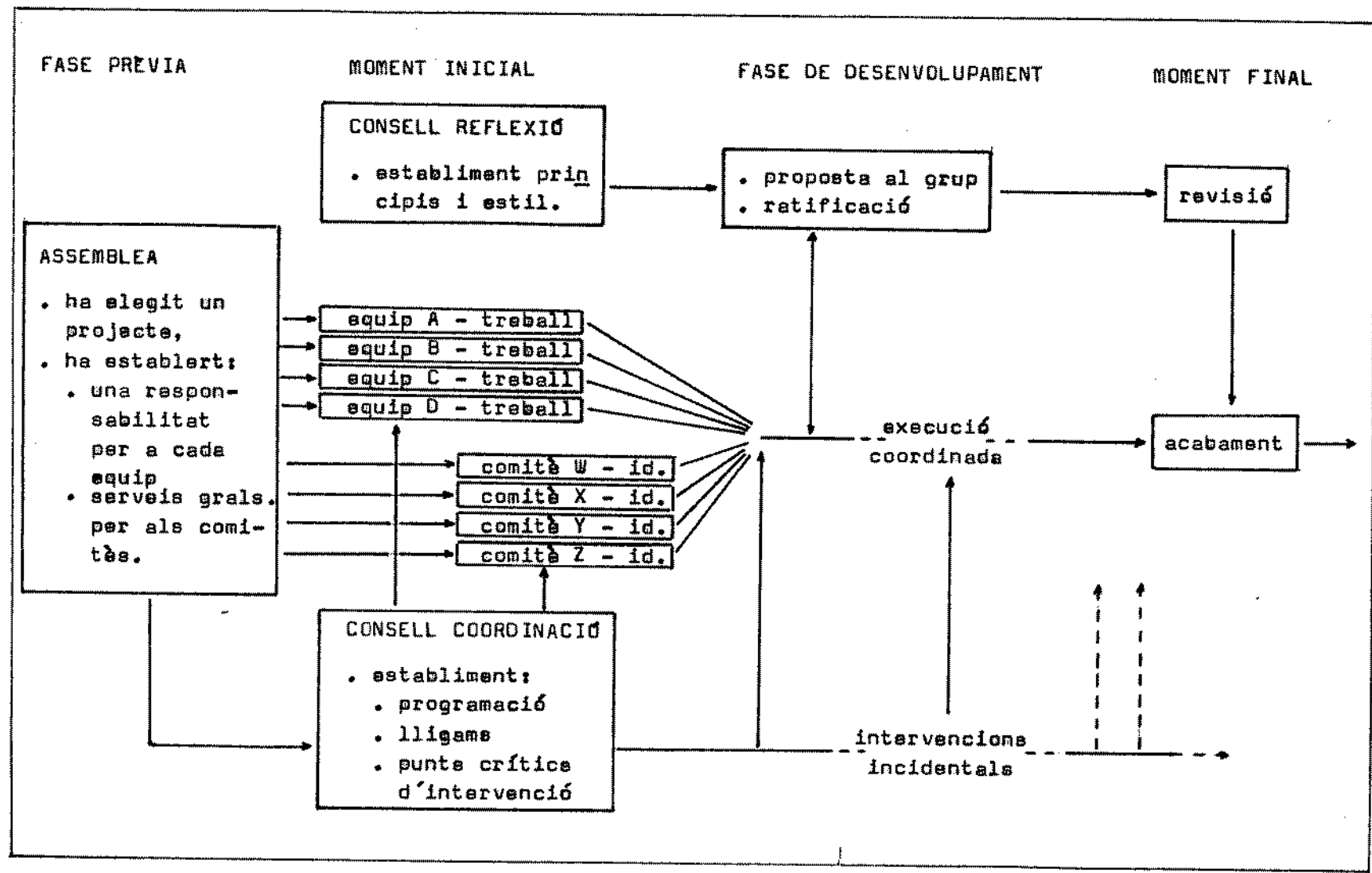
da petit grup ha d'ésser una forma de realització del seu propi projecte.

Es clar que aquesta solució no equival del tot a la hipòtesi expressada a l'inici d'aquest apartat i en la que manifestavem que entenem el projecte com l'activitat volguda i organitzada, malgrat la seva complexitat, per un petit grup de relació directa. Però cal considerar la reflexió complementària que hem desenvolupat a propòsit de l'aprofundiment i de l'amplificació del joc, i del potencial de socialització que comporten. Així doncs, si l'adjudicació a cada petit grup d'una part del projecte col·lectiu tan propera com sigui possible a allò que el petit grup vol fer no és ben bé el que definíem com el "projecte" d'aquest, sinò que n'és una forma socialitzada que, en detriment de les components espontànies, n'aporta d'altres.

La segona condició pot solventar-se a partir de l'organització interna dels petits grups que ja hem exposat quan parlavem d'aquests. En la mesura que l'organització interna dels petits grups contempla l'existència d'unes responsabilitats o càrrecs de gestió que es troben en tots els grups, és possible la constitució de comitès formats pels diferents responsables d'una mateixa feina -un responsable provinent de cada petit grup-.

Així, i en funció de les exigències de l'execució del projecte, és possible de posar en funcionament comitès de material, de disseny, d'ecologia, de relacions, etc. Aquests comitès asseguren els serveis generals necessaris per al funcionament de la col·lectivitat o per algunes de les activitats generals a desenvolupar en el curs de la realització.

Gràfic 9: Organigrama del grup per a la realització dels projectes.



D'aquesta manera, el treball constitutiu del projecte és cobert pels equips o petits grups i els serveis generals són coberts pels comitès on s'hi troben representants de tots els equips. Resta només el problema de la coordinació entre les diverses instàncies de decissió i d'acció: això és responsabilitat del Consell de Coordinació.

Aquest és compost per: els animadors del grup, un representant de cada equip o petit grup, un representant de cada comitè i, eventualment, algun noi o noia que s'hagi especialitzat en tècniques o habilitats que poden ésser necessàries a l'hora de prendre decissions relatives al projecte.

Les tasques del Consell de Coordinació són: analitzar i formalitzar el repartiment de responsabilitats entre els petits grups i entre els comitès, establir una previsió o un planning de les diferents fases d'acompliment del projecte i concretar-la en un calendari, reunir-se periòdicament per supervisar i coordinar la realització prevista i, si és necessari, cercar les solucions tècniques a determinats problemes.

El conjunt d'aquest organigrama és exposat al gràfic 9. En aquest gràfic s'hi contempla el desenvolupament d'un projecte i s'hi introdueixen dimensions que no han estat encara explicades -l'anàlisi valorativa representada en el nivell superior del quadre- sobre les que ens extendrem en l'apartat següent.

Un organigrama d'aquestes característiques pot donar la sensació d'una complexitat excessiva que comporta el risc d'ofegar el joc diluint-lo en una xarxa de canals de decissió i d'acció que pot burocratitzar-se fàcilment.

Això fora cert si la vida de la col·lectivitat -i d'una col·lectivitat efímera com és la d'esplai- fos sempre regulada en base a aquests criteris d'organització. Però si hom té present que aquesta organització serveix només el desenvolupament dels grans projectes i que de grans projectes se'n realitzen com a màxim un parell cada any, resta el valor d'una xarxa de coordinació útil per a emprendre projectes ambiciosos i d'una infraestructura que codifica unes relacions més simples en períodes de normalitat.

D'altra banda, té el valor de remetre regularment els nois i noies al seu petit grup del qual en surten per a accomplir funcions que no són del tot desvinculades d'allò que a aquest li interessa.

L'anàlisi d'aquest organigrama en termes de xarxa institucional ens en desvestirà tota la intencionalitat i les possibilitats educatives. És el problema que abordarem en el proper apartat.



### 3.3 LA XARXA INSTITUCIONAL

Per a qualsevol grup de dimensions mitjanes, l'organització és un imperatiu inexcusable: comunicació i activitat reposen sobre una organització -més pròpiament sobre la gènesi d'una organització- progressivament adequada a les necessitats de cada moment o de cada període.

L'organització aconsegueix una doble funció:

- d'una banda és un element formal estabilitzador de la vida i de l'activitat col·lectives, és un element canalitzador de les comunicacions i de les energies,
- d'altra banda, i en la mesura que aconsegueix aduadament aquesta funció estabilitzadora, l'organització és un element clarificador que serveix de plataforma per a analitzar el funcionament del grup i per a conduir-ne l'evolució.

Subratllem la complementarietat i la relació dialèctica d'aquestes dues funcions -estabilització/anàlisi- que ens serveix per a establir que l'organització no podrà complir-les si no és a mans del grup: si l'organització és posseïda per aquells que detecten una major proporció de poder institucional, llavors la funció d'estabilització pot limitar fins gairebé eliminar-la la d'anàlisi. Aquest fet comença a situar-nos al nus del problema de l'organització: l'organització no és únicament un conjunt de ressorts de gestió sinó que implica, a més a més, un grau de "ges-

tionabilitat" directa que és funció del nivell d'anàlisi possible i del nivell d'aplicabilitat d'aquest anàlisi a la transformació de la mateixa organització i de tot el complex de relació i d'activitat que suporta.

L'organització implica l'establiment del poder i de les formes de control del poder. Implica igualment l'establiment de l'anàlisi i de les formes de canalització d'aquest. L'organització, doncs, és un procés d'institucionalització: un procés d'establiment d'institucions internes del grup que serveixin de suport a la dialèctica estabilització/anàlisi -regularitat/canvi-.

Al límit d'aquest raonament ens és possible de fer l'afirmació que la xarxa organitzacional és, amb tota propietat, una xarxa institucional.

Es aquesta la consideració que volem fer-ne.

### 3.3.1 Concepció de la xarxa institucional

Al llarg d'aquest apartat volem seguir un procés que ens porti a analitzar successivament el paper de l'organització en l'educació -cenyint-nos al marc de la gestió d'un grup-, els aspectes institucionals de l'organització i de la gestió i, per a acabar, els límits d'eficàcia de l'instituït.

Pel que fa al primer aspecte, el paper de l'organització del grup -i en mans del grup- voldriem senyalar que una de les aportacions capdals de mestres o pedagoga com Freinet, Cousinet o Makarenko ha estat la de donar als grups formes d'organització utilitzables pels nens. Utilitzant procediments diversos, han arribat a fer de la vida col·lectiva quelcom de governable d'una manera concreta i protagonitzable.

Anàlisis posteriors -dels que parlarem tot seguit- han posat de relleu que l'endegament d'una organització interna del

grup és un procés que recobreix altres significats que els estrictament organitzatius, però ara per ara voldriem retenir-ne només el significat primari.

En un primer nivell, l'organització consisteix en l'establiment d'unes regularitats formals intermediàries entre les persones, entre les persones i les coses, entre les persones i el seu treball, entre les persones -com a membres del grup o com a totalitat constituïda en grup- i l'exterior. En aquest sentit, l'organització és un canal d'ús regular, estructurant de l'activitat relacional.

Mantenint-nos encara a aquest nivell, l'organització consisteix en una mediació entre l'esdeveniment i la continuïtat, en una garantia de l'estabilitat del sistema grupal enfront de les variacions continuades de les circumstàncies.

Només aquest fet ja té una importància extraordinària ja que permet d'instaurar-se -i d'identificar-se col·lectivament a un nivell d'activitat i de relació amb allò que és material i/o exterior. L'organització és una pauta col·lectiva d'ajustament al circumstancial i, en tant que pauta col·lectiva, una forma d'estructuració potencialment útil del col·lectiu.

Mantinguda dins d'uns límits de funcionalitat, l'estructura organitzacional aconsegueix la funció de fer possible un determinat tipus de desenvolupament de la vida col·lectiva. "Un determinat tipus" perquè és un i no uns altres, ja que l'organització, tot i ésser una opció pràctica, és una opció que conté elements de direccionalitat, d'intencionalitat i, per tant, ideològics, susceptibles d'anàlisi. Abans d'endinsar-nos en el terreny de l'anàlisi, repetim, però, que un primer pas fet per la pedagogia ha estat el de reconèixer unes funcions educatives a l'organitzatiu, unes funcions que poden concretar-se en l'establiment d'unes regularitats orientades i regulables pel grup en

la mesura que són a les seves mans.

La reflexió precedent insinuava ja les dimensions institucionals de l'organització. Aquesta és una de les qüestions centrals en el debat pedagògic contemporani.

Si seguim Aïda Vàsquez i Ferdinand Oury -que han tensat les hipòtesis de Freinet- l'organització no pot ésser concebuda com un dispositiu pràctic, sinò, a més a més, com un objecte de transferència, com un mediador entre la intencionalitat de creixença dels nois i la intencionalitat educativa.

En l'apartat anterior hem fet referència al fet que una bona organització és una condició de l'acte educatiu i hem conclòs que allò més definitòri de l'organització des del nostre punt de mira no són les seves característiques intrínseques, sinò l'ús que se'n fa: l'organització ben entesa és el procés d'institucionalització que té lloc en el punt d'encontre de cada individu amb els altres i amb els imperatius col·lectius i de la situació tal com poden ésser definits a partir de la paraula de tots. Aquesta concepció de l'organització com a procés és ben propera de la perspectiva "institucional" d'A. Vàsquez i Oury.

Des de la perspectiva d'aquests autors, el procés d'institucionalització de la vida del grup és en sí mateix un procés d'anàlisi ja que és un procés de superació de contradiccions a molts nivells:

- Hi ha un nivell d'oposició intern/extern representat pel conflicte entre les institucions externes -les que són exteriors o anteriors al grup i que li són imposades des de fora o per instàncies que gaudeixen d'un poder superior- i les institucions internes -aquelles que el grup genera en el seu procés d'apropiació d'una realitat institucional i material-

- Hi ha un nivell d'oposició temporal entre l'instituït i l'instituent. L'instituït com a ja establert -establert en el passat i vigent ara- i l'instituent com a possibilitat d'establiment per part del grup, com a potencial.
- Es possible d'establir un paral·lel entre instituït i institució externa i entre instituent i institució interna. Si bé la correspondència no és ben exacta, serxeix per aclarir una mica el significat de les quatre dimensions en joc:
  - Allò que és instituït ha estat més sovint instituït des de fora del grup: per això és possible d'establir el paral·lel entre institució externa in instituït.
  - Les institucions internes del grup són el redós de l'instituent, són la garantia del funcionament d'aquest potencial: l'instituent s'exerceix, es realitza, a partir de les institucions internes, tot generant-les i això suggereix el paral·lel entre institució interna i instituent.

Una actuació pedagògica que consideri la necessitat d'alliberar l'instituent és una actuació que sotmet l'instituït -hagi estat instituït des de fora o des de dins del grup- a anàlisi. Una actuació pedagògica que posa en marxa "institucions internes" és una actuació que forneix plataformes internes d'anàlisi de la institució externa.

Ara bé, aquestes institucions internes no serveixen només al govern del grup i a la possibilitat de fer front a l'extern, sinò que fonamentalment serxeixen per fer del grup una construcció progressiva i regulada per la percepció i per

la reflexió que aquell va fent sobre sí mateix i sobre les seves circumstàncies materials i socials.

Vàsquez i Gury (1) ho expressen amb precisió al seu llibre "Vers une pédagogie institutionnelle":

"Potser sigui aquesta la característica de la pedagogia institucional: la de tendir a substituir l'acció permanent i la intervenció del mestre per un sistema d'activitats, de mediacions diverses, d'institucions que assegurin contínuament l'obligació i la reciprocitat dels intercanvis en el grup i al seu defora".

El marc organitzatiu, doncs, és definible pels trets següents:

- Constitueix l'espai ecològic dels intercanvis: entre persones, entre persones i grup, entre grup i medi.
- Es fet d'institucions internes del grup que, com a tals, són llocs de mediació entre persones i realitats i situacions d'anàlisi

Una darrera consideració conceptual hauria de fer-se a propòsit dels límits de la institucionalització i del seu risc. Si bé l'anàlisi precedent conté suficients elements com per a deixar intuïr els processos de regulació possibles, ens sembla important re collir una reflexió clàssica d'Ivan Illich (2) relativa a la correlació entre densitat institucional i eficàcia de les institucions.

Illich afirma que, més enllà d'un cert dintel·l de complexitat, les institucions creen més problemes dels que con-

(1) A.Vàsquez i F.Gury. Hacia una pedagogía del siglo XX. Ed. Siglo XXI, México. 1967

(2) Ivan Illich. La convivencialidad. Seix y Barral Ed. Barcelona.

tricueixen a resoldre. Eixamplant aquesta reflexió, pot dir-se que tot complex organitzatiu/institucional té uns dintells inferior i superior. Per sota del dintell inferior, l'organització no acompleix les seves finalitats i en el límit pot dir-se que no és tal institució, que és un dispositiu mecànic i simple inadequat per a la regulació d'allò que ha de mantenir dins d'uns límits. Per damunt del dintell superior, la complexitat de la institució esdevé ingovernable, irregular per aquells que la viuen, i imposa la seva pròpia dinàmica generant problemes que ningú no està en condicions de resoldre.

Resumint aquestes consideracions de caire general mitjançant les quals hem pretès de reflexar una concepció del marc institucional, diríem que l'organització és necessària en la mesura que fa més regulable la vida col·lectiva i els intercanvis interns i intern/externs; però entenem que això només és cert si es concep l'organització com un procés d'establiment de mediacions i d'instauració d'una anàlisi aconduïda pel grup i si s'acompleix la condició de mantenir-se dins d'uns límits de simplicitat. Només d'aquesta manera conservarà les seves virtualitats positives de clarificació i estabilització d'una banda, i de propiciar l'anàlisi i la direcció de la seva evolució, de l'altra.

Si es realitza d'aquesta manera, l'organització és un procés dialèctic d'institucionalització. Llavors l'organització no és només un marc de referència, extern fins a cert punt i tendent a comportaments rígids, sinó que és un marc institucional de confrontació, progressiu perquè les seves condicions de construcció ho permeten i perquè és realitzat en la paraula i en l'intercanvi.

3.3.2

Si bé suggerí formes d'organització pels grups, Baden Powell no s'ho plantejà mai en els termes que hem exposat, i no és estrany perquè l'anàlisi institucional és de naixença posterior.

En la teoria de la pràctica de la major part de les institucions educatives del temps lliure, l'organització ha tingut tradicionalment un caràcter ritual i, sovint, ha investit les formes d'una consideració de quasi absolut, suficient en sí mateix. L'organització es vivia com a quelcom d'essencial, era fora de discussió possible, estava associada a la forma d'ésser de l'entitat, justament per raó del valor ritual que la recobria.

Una tal concepció no re pas exempta de sentit ja que, mitjançant el ritus organitzacional -complex de formes carregades de significació- s'efectuava una constant "re-presentació" de l'ésser col·lectiu que es proposava als nois de viure i que es tractava de produir i de perpetuar. Això és lògic en el context d'una pedagogia transmissiva on la presentació d'uns valors significats pel ritual i el contrast -relatiu- amb uns models de referència hi tenien un paper central.

Es tractava d'una forma d'organització absolutament coherent amb la funció de transmissió i la crítica que s'hi pot adreçar ha de situar-se en el context de la crítica general als límits de la transmissió, que és el marc on s'inscriu una tal pedagogia. No pot considerar-se justa la crítica que contemplava aquesta forma d'organització com a únicament formal, desprovista de significat i militarista quen, en el fons, fornien un complex de formes senzilles, plaents i que fornien un quadre transparent i engrescador, gens angoixant.



Si més no pel buit que ha deixat, aquesta funció de l'engrescar mereixeria una consideració. Ara bé, no hi ha dubte que una tal qüestió ha de plantejar-se en termes d'una "economia de l'angoixa": una reducció massa dràctica de l'angoixa -possible en un context simplificat, clar- serveix per a alliberar molta energia personal i deixar-la disponible per al desenvolupament personal; ara bé, en el límit això es produeix quan la direcció d'aquest desenvolupament queda en mans d'aquell -persona o entitat- que redueix l'angoixa i estableix les coordenades de la vida i de la relació. Inversament, a partir d'un cert dintell l'angoixa esdevé impossible d'ésser elaborada i, per tant, inútil a la seva finalitat d'ésser un dinamitzador de la recerca de respostes personals a tot el cúmulo de qüestions que planteja l'existència personal.

Bé, el context "tradicional" de les pedagogies del lleure era fonamentalment engrescador i esquemàtic i, en la mesura que ho era, tenia quelcom d'infantilitzant, servia per a sustentar l'edificació de morals "trascendents" en el sentit que hi dona Piaget -"El criteri moral de l'infant"- . I l'organització dels grups era impregnada d'aquesta concepció: hi havia, d'una banda, els adults que, basant-se en un ritual quasi escrit de les activitats "pròpies" del grup escolta, dictaven el que calia fer i fornien els mitjans pràctics per a fer-ho possible; d'altra banda hi havia el "consell d'honor" que avaluava la qualitat moral -el grau de relació als valors- de les realitzacions col·lectives i del desenvolupament personal de cadascú.

No pot dir-se que aquests dinamismes tan simples servís- sin a funcions repressores -en un sentit estricte- sinò que més aviat eren fonamentalment potenciadores, afirmatives d'uns valors i d'un estil de viure. Ja hem dit, però, que en ésser dictat des de fora -o des de dalt- quin és "l'estil" -l'únic possi-

ble-, en resultaven damnats l'edificació d'una moral autònoma.

La resposta a aquesta situació, que cristal·litzà a partir dels anys 65, fou un intent de relativitzar l'organització precedent i de cercar-ne una altra que reunís les característiques d'ésser més funcional -paral·lelament a un canvi en la concepció de les activitats del grup que de ritus es transformaren en "empreses" o projectes elegits i gestionats per tota la col·lectivitat- i d'ésser més democràtica -en el sentit de presentar un grau major de difusió del poder-.

Reprenent la terminologia de Piaget, diríem que l'organització es contemplà amb una perspectiva més "horitzontal" i es considerà que havia de basar-se en l'acord.

A poc a poc, però, començaren a produir-se dues exageracions que havien de complicar el panorama ideològic/pedagògic i la praxi concreta, tant dels nois com dels educadors:

- D'una banda, en la mesura que es cercà un model organitzatiu que fos fonamentalment autogestionari -donant a aquest terme un valor més ideològic que real-, tendí a inhibir-se la presència activa dels animadors i es perdé quasi del tot la funció de contrast que poden aportar a un grup :  
... autogestionat realísticament -en dialèctica amb el real-.
- D'altra banda, en la mesura que es relativitzà el propi model organitzatiu per a edificar-lo en funció de l'eficàcia de les accions concretes que emprenia el grup -amb tot el que cada acció té de circumstancial-, l'organització esdevingué una realitat fantasmal, difosa, funció només d'un acord momentani, carent d'unes limitacions temporals i relacionals precises.

Així, donç, un model que tenia un conjunt de possibilitats molt riques -descentralització, flexibilitat, control recíproc entre parts diferenciades- es perdé en la imprecisió i generà una praxi angoixant, mancada de referents estables i caracteritzable per ésser un interrogant continu al qual no hi havia possibilitat material de donar-hi resposta.

De totes passades, el canvi aportà elements positius als quals fora absurd de renunciar. Així, l'opció actual no és la de fer marxa enrera, sinò de d'utilitzar amb més consciència de les seves limitacions el sistema institucional derivat de la concepció de l'activitat del grup com a projecte d'aquest.

Aquest sistema institucional és caracteritzable per:

- una diferenciació entre àmbits restringits i àmbits àmplis:
  - els àmbits restringits són els del petit grup: equip i el del comitè -equip de treball d'existència efímera format per membres de diferents petits grups-,
  - els àmbits àmplis són els de la col·lectivitat -l'assemblea- i el dels seus representants -consells diversos-
- una diferenciació entre diversos nivells de decissió:
  - les decissions directament vinculades a l'activitat,
  - les decissions vinculades a la regulació de les activitats i projectes del grup -el mig termini-,
  - les decissions vinculades a la valoració de l'evolució del grup -el llarg termini, l'establiment d'una direcció pròpia-.

L'establiment d'àmbits i nivells ofereix una gamma àmplia de camps i situacions de decissió que garanteix la possibilitat d'un funcionament autogestionat -gestionat des de dins-, però edificat a partir d'una situació inicial que ha estat establerta per algú -actuant amb una intencionalitat educativa-.

El sentit d'aquesta intencionalitat és clar: d'una banda, fornir un quadre com a punt de partença ja que si no hi és difícilment el grup podrà posar-se en marxa cap enlloc; d'altra banda, dissenyar aquest quadre de tal manera que el seu funcionament sigui prou plàstic i permeti una varietat de situacions tal que cada una generi i sigui generada per les altres, de tal manera que, en el límit, cada grup disposi de l'opció d'escriure la seva història -acció, regulació, valoració ... els tres nivells de l'organitzatiu- en aquest fer d'establir les regularitats del seu funcionament i de variar-les, de construir l'estructura i desbordar-la en l'esdeveniment per a tornar a edificar-la.

Per a esquematitzar aquesta evolució, hem construït el quadre següent. En ell s'hi reflexen tres situacions -que anomenem situacions X, Y i Z-. La situació X és aquella més semblant a la que hem descrit com a pròpia d'una etapa més primitiva -etapa que es desenvolupà en un context en el que tenia una plenitud de significació-. La situació Y podria definir-se com a ideològicament centrada en el nen, com una etapa eufemísticament autogestionària. La situació Z és aquella en la que s'intenta una síntesi -no pas un posar-se en un punt mig, d'això ja en parlarem- que superi algunes de les limitacions de les altres dues situacions, és una situació que podríem definir com a construïda a partir d'una consideració de l'institucional.

Situació X	Situació Y	Situació Z
<p>Els grans tenen tot el poder.</p>	<p>Els nens tenen tot el poder.</p>	<p>El poder és un fenomen que implica tots els membres del grup, grans i petits.</p> <p>I que ha d'ésser utilitzat de forma controlada per tots.</p> <p>El poder és compartit, reglamentat i controlat.</p>
<p>Tot és establert i instituït.</p>	<p>No hi ha res establert ni instituït.</p>	<p>Hi ha uns mínims establerts i instituïts.</p> <p>Aquest mínim instituït ho és per:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. la visió crítica dels grans,</li> <li>. la història del grup.</li> </ul>
<p>No hi ha res per a inventar ni descobrir de nou.</p> <p>O bé, s'inventa i es descobreix només allò que els grans han previst que es descobreixi o s'inventi.</p>	<p>Tot pot ésser inventat i descobert de nou en qualsevol moment.</p>	<p>A partir d'uns mínims establerts i que defineixen la situació, s'obre un camp de problemes i de situacions a resoldre.</p> <p>S'obre un procés d'institucionalització de les solucions.</p> <p>Un procés que manté allò que és funcional i que desfà allò que no ho és.</p> <p>Un procés que pren suport en un confrontar els punts de mira, els interessos i les necessitats expressades.</p> <p>Aquesta confrontació serveix per a definir:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. el poder de l'instituït -i els seus límits-,</li> <li>. el poder de l'instituent -i els seus límits-.</li> </ul>

Voldriem emfasitzar el que hem dit a propòsit de que la situació Z, tot i ésser un intent de síntesi no és pas un posar-se al mig entre dues situacions extremes. En primer lloc, una síntesi no consisteix pròpiament en un cercar un punt poc pol·lèmic. En segon lloc, el problema no se'ns planteja en termes d'una necessitat de tornar enrera i situar-se a mig camí, sinò que s'ha fet un pas endavant i cal restar allà on s'ha arribat analitzant, però, la nova situació amb el criteri -doble- de l'experiència acumulada i de la direcció que hom vol donar a la pròpia història.

Es a dir, es tracta de revisar la situació present i d'enriquir-la amb els elements que ens forneixen tan el passat com el futur volgut. Però, i això és fonamental, no es tracta d'incorporar qualsevol element de qualsevol manera sinò d'emmotllar-lo per a situar-lo en el context que és definit pel conjunt de la situació actual. Per exemple, si en un passat la funció de valoració era una funció que es demostrava eficaç pedagògicament, no es tracta ara de recuperar el vell "consell d'honor" i d'utilitzar-lo tal com s'utilitzava, sinò de definir una situació a partir de la qual sigui possible assolir actualment un resultat semblant o millor.

La nova xarxa organitzacional serà una construcció progressiva de cada grup, feta a partir d'un model i mitjançant l'anàlisi. En aquest sentit serà una xarxa institucional.

El model inicial -veure gràfic 10- respòn a les següents característiques:

- no separar la decissió de l'execució
- remetre regularment al contrast amb l'execució l'exercici de les funcions de regulació i de valoració
- instaurar totes aquestes funcions al doble àmbit-reduït i ampli- que hem exposat abans.

Gràfic 10. Nivells del model institucional.

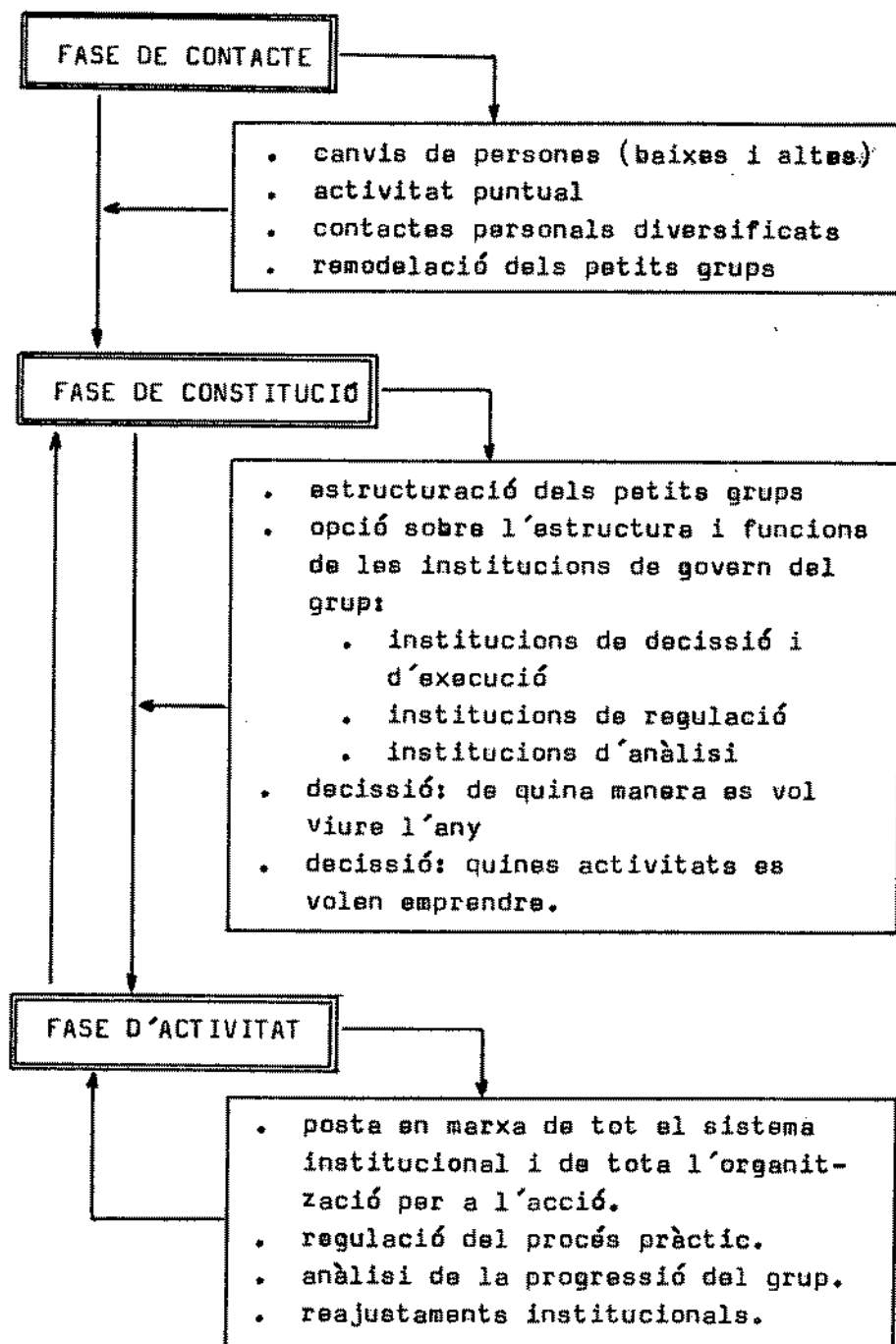
	Moment inicial	Desenvolupament	Moments finals
<u>NIVELL DE L'ANALISI</u> -consell restringit de responsables-	Establiment de principis: . d'estil (codi) . d'actuació (refa).	Presentació de la proposta al grup.  Elaboració d'una formulació concreta.	Revisió regular. Revisió final.
<u>NIVELL DE L'EXECUCIÓ</u> -tothom enquadrat en el seu equip i/o comitè-	Assignació d'una feina a cada equip.  Assignació d'una responsabilitat de tipus general a cada equip.	Acompliment gradual i coordinat.  Regulació en funció de les exigències de coordinació.	
<u>NIVELL DE LA REGULACIÓ</u> -consell de coordinació-	Establiment de: . programa d'execució. . punts crítics d'anàlisi.	Seguiment del desenvolupament de l'acció	Balanç des del punt de mira tècnic.

Ara bé, aquest model inicial existeix només com a referència i tindrà un pes més o menys considerable en funció de la història que hagi viscut el grup. I allò que n'és significatiu no és pròpiament la seva funció referencial sinò el fet que s'estableixi -pedagògicament- com a condició d'evolució.

Si fem aquesta afirmació és perquè estem convençuts que cada grup ha de fer cada any un procés de constitució de les seves institucions internes i diem cada any perquè aquest és un període al llarg del qual les condicions materials del grup es mantenen relativament estables -els mateixos nois, els mateixos animadors, el mateix local ...-, mentre que d'un any per l'altre solen produir-se alteracions en aquestes condicions materials -marxen uns nois més grans, n'arriben de més petits, l'estiu ha significat una experiència intensa i una separació posterior, la tardor és un retornar ...-

Si això és cert, i en la mesura que el polític -i l'organització i l'institucional són "polític"- es recolza en unes bases existencials arrelades en el "psíquic" tal com ho diu Lapassade, cal que el grup disposi d'un període d'elaboració del psíquic -període que hem definit com a període de contacte- abans de constituir-se, de donar-se les seves institucions i donar a aquestes un significat precís -fase de constitució- i de posar en marxa tot l'aparell institucional i l'organització de l'acció.





Gràfic 11. Procés de constitució de les institucions internes.

### 3.3.3 Problemes que planteja la posta en pràctica

No hem de referir-nos tant als problemes de la posta en marxa d'una organització com als que es deriven d'una forma de concebre les finalitats de l'organització en una actuació educativa.

Hem de dir que no estem segurs de conèixer prou bé aquests problemes:

- . D'una banda, i al llarg dels dos apartats anteriors, hem anat desgranant els diversos problemes que sé'ns han plantejat en procés de disseny d'aquesta aplicació de les hipòtesis de la pedagogia institucional al terreny de les situacions de lleure. Es a dir, molts dels problemes ja han estat exposats, si bé en els seus termes pròpiament teòrics.
- . D'altra banda, l'experiència que tenim de la realitat és breu encara: no podem dir altra cosa sinò que hem seguit d'aprop l'evolució de nou grups de nois i noies al llarg de tres anys. Per tant, no ens és possible encara de copsar en les seves dimensions reals la problemàtica del funcionament institucional dels grups de lleure.

Aquestes consideracions ens obliguen casi a limitar nos a una descripció dels successius dintells d'aprenentatge que hem vist que els nois i noies observats anaven superant en situacions de conflicte grupal. En parlar de dintells d'aprenentatge, estem insinuant camps de problemàtica colectiva que hem trobat en la pràctica.

Aquests problemes, que hem ordenat cronològicament en funció de l'edat d'aquells subjectes que els han plantejat, són

- (1) Tres grups de 9 a 11 anys. Tres de 12 a 14 anys. Tres de 15-16 anys.

problemes vinculats al desenvolupament psicosocial i ens han estat descrits pels animadors dels grups en qüestió. Això vol dir que les dades que en posseïm són dades amb un grau elevat de contaminació en el sentit que expressen l'engúnia d'uns responsables que topen amb unes dificultats molt concretes i que intenten proposar als nens formes d'evitar aquests esculls.

Ens sembla que aquest quadre -en el que hem ordenat, separant-ho en dues columnes, allò que els responsables consideren que és l'arrel d'un problema i allò que els sembla que n'és el desllorigador- no té altre valor que el de senyalar alguns dels límits reals de la nostra proposta. Cal no oblidar que aquesta proposta reposa sobre la hipòtesi que els nens fan ús de la paraula i de l'acte social -d'interrelació- i que tant la paraula com l'acte social són dimensions que la persona desenvolupa/adquireix de forma progressiva.

Límit

Comprendre que el grup té una organització encara que no s'acabi d'entendre perquè està organitzat precisament "així".

Superar l'egoisme. Renunciar a l'interés personal en favor del de l'altre o del col·lectiu.

Descobrir que les normes col·lectives són necessàries per a definir els drets i les responsabilitats de cada ú.

Entendre com és el grup. Percebre quina és la pròpia posició: estatut afectiu, càrrecs, etc.

Entendre que el grup forma part d'un altre grup o d'una institució més àmplia. I que aquesta al seu torn ...

Aprentatges

Comportar-se d'acord amb les normes del grup. Acomodar-se als hàbits de funcionament del grup.

No fer allò que destorba els altres o que complica el funcionament del grup.

Compartir.

Acceptar aquestes normes decidides -o heretades- pel grup, encara que hom no hi estigui del tot d'acord. Participar malgrat el propi desacord.

Participar plenament i amb tota responsabilitat en els grups que hom ha elegit o acceptat lliurement, superant les dificultats procedents d'enemistats o semblants.

Participar en grups de tota mena i magnitud. Entomar responsabilitats més àmplies sense esperar compensacions immediates.

Adquirir un sentit del deure, una capacitat de prendre opcions arrelades, i d'ésser conseqüent.

Quadre 12. Dintells d'aprofundiment de la participació institucional contemplats amb perspectiva evolutiva.

### 3.4 LA PROGRESSIÓ PERSONAL I COLECTIVA

<sup>2</sup>  
*2* *2*  
Pensem que les activitats i la vida dels grups de lleure han de permetre i facilitar als nois una progressió i, sobretot, una consciència de la progressió concreta que estan fent: quina és i en quina direcció s'orienta.

No pensem perquè estem convençuts que tots els individus i totes les col·lectivitats tendeixen a trobar i desenvolupar unes línies de progrés en la mesura que no estiguin fixats en la satisfacció d'unes necessitats prèvies i en la mesura que trobin unes condicions mínimament apropiades. D'altra banda, tota situació no progressiva conté en sí mateixa un risc elevat de regressió: sigui una regressió reactiva, sigui el tancament en un estat de narcissisme individual o col·lectiu que, a la curta o a la llarga, tendeix a esdevenir fixació.

En aquest sentit, donç, afirmem que en la mesura que hom no progressa és probable que regressi ja que el fet de progressar, malgrat les discontinuïtats i els períodes de dubte, conté un element -implícit en un cert grau i explícit en un altre- de direccionalitat de l'evolució personal que és important de descobrir i de mobilitzar.

Per aquestes raons, defensem la hipòtesi que les propoestes educatives per al lleure han de contemplar la necessitat d'oferir als nois i noies una referència en el procés d'afirmació i de desenvolupament. Considerarem separatament les components individuals i les components col·lectives d'aquesta referència.

#### 3.4.1 Concepció de la progressió personal

El nostre punt de vista és que progressar és quelcom que els individus fan en una certa mesura i el que es tracta és d'op-

timitzar aquesta mesura mitjançant l'ofertament d'unes referències externes -ambientals, si ho voleu- que tenen menys utilitat en sí mateixes que no pas en el seu comès d'ésser una plataforma per a que l'individu edifiqui respostes al seu entorn social més àmpli. En aquest sentit, afirmem que tot entorn socio-cultural ja conté les seves referències, i que la proposta estrictament educativa consisteix en una concreció formal d'aquestes referències, no tant en el sentit d'introduir o d'afegir-hi un filtre com en el sentit de fer-ne una formulació crítica i concreta.

La progressió personal és un procés que es realitza en el concret i en el quotidià, és un procés de contrast amb les coses, les persones i les institucions que emmarquen allò que és viscut cada dia, és un procés al llarg del qual hom assaja formes de resposta a unes circumstàncies concretes i formes de progressiva afirmació personal en un context.

Aquest progrés és possible en la mesura que hi concurren unes condicions.

D'una banda hi ha unes condicions relativament endògenes, que explicarem tot seguit una per una:

- . l'autodirecció del procés de progressió,
- . la possibilitat de discontinuïtat,
- . l'intercanvi amb els altres,
- . la multidimensionalitat.

Entenem per autodirecció la possibilitat, i la realitat, de dirigir personalment el propi procés de progressió i la possibilitat d'avaluar-ne personalment els resultats.

Evidentment, no volem donar al mot autodirecció un sentit absolut -autodirecció en el buit i al marge de les restriccions i les estimulacions ambientals- sinó un significat relatiu precisament al lloc social o cada individu prèn la seva orientació

ja que, sense aquesta condició eco-social, sense aquesta realitat d'encontre i de contrast amb el medi, és difícil que apareixin i que es manifestin dinàmicament els vectors de l'evolució personal.

A més a més d'aquest arrelament en el real social, l'autodirecció implica la construcció progressiva de pautes d'acció, de decissió a propòsit de l'acció, de regulació funcional de l'acció i de valoració -en el sentit estricte de valorar-. Es a dir, la progressió no pot reduir-se a l'acció ni a la decissió de quina és la mena d'accions en les que homs'afirma, sinò que implica també una adaptació d'aquesta acció a les condicions reals -regulació interna i externa- i, al final, la valoració del procés que hom està desenvolupant -l'avaluació ètica-.

Semblantment a com s'ha esbossat al paràgraf precedent una progressiva distanciació respecte de l'immediat -de l'acció fins a la valoració d'un procés d'accions-, pot establir-se un altre eix de distanciació respecte del concret: la progressió personal parteix -ha de partir necessàriament- del quotidià, de l'immediat, però ha d'adressar-se a l'apropiació personal de dimensions progressivament allunyades d'allò que és tangible cada dia, si bé aquesta conquesta del llunyà ha de servir a un retorn a l'immediat. Aquests moviments de distanciació -que són moviments d'anada i tornada- són els que permeten una certa independització respecte de les circumstàncies més concretes i, en la mesura que són utilitzats per a edificar estructures de referència i d'enquadrament, serveixen per a dur a terme un millor assentament en el més proper.

Entenem per possibilitat de discontinuïtat una garantia de respecte al personal, a les condicions internes de la persona en el procés de contrast amb el real.

En efecte, el progrés d'una persona no pot ésser dibuixat com una línia recta, contínua i ascendent. Al contrari, és un seguit de resolució de contradiccions per a cada una de les quals es paga un preu; i és encara un procés d'edificació d'estructures complexes -i provisionals, d'eficàcia limitada- que s'estabilitzen al llarg de períodes i que serveixen amb un cert grau de funcionalitat als processos d'adaptació a l'exterior i d'afirmació d'una forma "interior" de relació amb aquest exterior.

En aquest sentit pot afirmar-se que en tot procés de progressió hi apareixen successivament elements que, en aparença, són contradictòria i que, a més a més, són situats a plans diferents. Ens referim, per exemple, als moviments de extensió/profundització, obertura/retraïment, crisi/equilibri ... i, a més a més, al pes que suposa en tot creixement la rêmora de les etapes no superades, dels conflictes encara no resolts. Ningú no pot afirmar que l'extensió dels camps d'activitat i d'interés sigui un moviment intrínsecament "millor" que un moviment de profundització personal; ningú no pot assegurar que un moviment d'obertura sigui objectivament més convenient que els moviments de retraïment a l'àmbit del personal ...

No ho pot afirmar ningú que no ho vegi des de dins i que no pugui copsar tota la immensa complexitat de l'esdevenir personal. És precisament per això que hem volgut emfasitzar que la possibilitat de les discontinuïtats és una garantia de que el procés de progressió és un procés personal, viscut amb una dimensió d'interioritat.



L'intercanvi amb els altres exerceix una funció fonamental de regulació del procés d'autodirecció de l'evolució personal, sobretot en la mesura que aquests "altres" són significatius per a l'individu que es considera: aquells que són els seus amics -els propers, els reconeguts com a semblants o quasi iguals en l'essencial- o aquells que són acceptats com a interessats en que hom pugui dur a terme el procés personal -els mestres, els animadors o altres que els nois puguin acceptar com a persones implicades en la realització d'allò que ells pretenen-.

Per a que l'intercanvi amb els altres pugui acomplir-se, cal que es doni una condició: que l'altre no sigui percebut com a amenaçant sinò com a acceptant. Aquí hi ha una paradoxa que ha estat encertadament plantejada per Carl Rogers: contràriament al que hom pot pensar al primer cop d'ull, l'acceptació no genera passivitat sinò canvi i això perquè en la mesura que hom es sent acceptat, és més fàcil que s'accepti a sí mateix -no tingui necessitat de defensar-se en allò que és- i en la mesura que hom s'accepta a sí mateix i hom experimenta menys la necessitat de defensar-se, és més fàcil que restin energies disponibles per a explorar noves formes d'ésser. Inversament, en la mesura que hom no pot sentir-se acceptat, és més probable que hom inverteixi energies en conquerir l'acceptació per part dels altres i hom creï una situació de dependència que no és pas la que propicia el canvi i la progressió. Aquesta reflexió de Rogers es produeix en el context més àmpli d'una consideració de l'aprenentatge -el canvi, la progressió- com a quelcom de costós i que implica el risc d'abandonar unes formes d'ésser ja apreses per a assajar-ne de noves i poc conegudes: lògicament, hom no accepta el risc si no gaudeix d'una situació de seguretat bàsica.

Aquesta conté un risc evident, sobretot en la mesura que s'entengui l'acceptació com una forma externa i no com una actitud arrelada profundament en el context d'una relació interpersonal feta de contrast i d'exigència recíproca. I aquí hi ha una segona paradoxa -aparent-: l'acceptació només és dinamitzadora de la relació i de les persones implicades en aquesta en la mesura que hi són presents aquells elements de contrast i d'exigència que són els que omplen un marc d'acceptació veritable. L'acceptació de l'altre no significa acceptació de tot allò que l'altre fa i diu -això fora una contemplació estèril de l'altre i, en suma, un narcissisme a dues bandes-, sinó acceptació d'allò que l'altre és -en acte i en potència- i, per tant, acceptació del procés realitzat i del procés per realitzar -que només podrà acomplir-se en l'intercanvi, com s'ha acomplert el fet-.

El progrés de la persona és multidimensional i integrat des de l'interior. En efecte -encara que el que direm sigui producte d'una malformació analítica-, hom progressa en moltes dimensions simultàniament: la relació amb sí mateix -el propi cos i la pròpia identitat-, la relació amb els altres -els propers i els distants-, la relació amb les coses, la relació amb les institucions -les més immediates i les més àmplies-. Hom genera contínuament formes personals d'adaptació a tots aquests nivells. Ara bé, aquesta dispersió de camps de progressió -i la dispersió de ritmes d'adaptació que es produeix per l'especificitat de cada camp- té una significació unitària que només és copsada i in-

tegrada des de dins de la persona.

El fet que les diverses dimensions de la progressió puguin produir-se a ritmes diferents i que siguin integrades des de l'interior de la persona, afegit al fet de la discontinuïtat, planteja la impossibilitat de dirigir aquest procés des de fora i, en el límit, la equivalència entre direcció exògena i anul·lació del procés en sí mateix. Això no implica la negació de la incidència externa -d'altres persones, de situacions, d'institucions- sinò que en limita la funció a la d'ésser referents i centres d'articulació dels intercanvis. No voldriem abusar de les subtilitats, però hem de deixar clar que no ens estem referint a la no-intervenció, sinò a la no-imposició. En les actuacions de facilitació -que són intervencions- hom facilita quelcom sempre.

Això ens remet al problema de les condicions exògenes que han de complertar les anteriorment exposades. Aquestes condicions que es troben a l'exterior de la persona, al seu medi, són les següents:

- . la proposta d'un model de progressió,
- . l'estimulació, la motivació exògena per a apropar-se a aquest model, per assajar-lo,
- . el reconeixement exterior de la progressió de l'individu.

Els models de progressió existeixen en tota societat i en tota cultura. Per tant, és una simplificació la pretensió de no oferir models de creixença als nois i noies ja que si no se'ls en ofereixen amb una intenció "educativa", es corre el risc que adoptin aquells que són presents amb més força en el seu ambient.

El fet que existeixin models de progressió és un fet de natura fonamentalment positiva, afirmativa, i no pas pròpiament negativa -com sembla quan hom hi fa referència analitzant-ne només el seu aspecte de condicionament-. El primer tret de tot model és que afirma quelcom. Com a conseqüència, i només com a conseqüència, en la mesura que afirma alguns aspectes del desenvolupament humà, en menysté o en nega d'altres.

Es un fet que els models condicionen, però també és un fet que condicionen afirmant. I, afegim-hi, en la mesura que afirmen quelcom, forneixen la possibilitat de respondre-hi. Es a dir, el model serveix de condició d'emergència de respostes personals, fins i tot diferents o divergents respecte d'ell. En canvi, l'absència de models de referència crea situacions en les que és més difícil que es generin respostes, actituds o accions personals.

En tot cas, i deixant de banda aquesta polèmica que conté un tant de diletantisme petit-burgés, hi ha la realitat dels models existents en tota cultura i la realitat afegida de la manipulació d'aquests models per part d'aquells que detecten el poder econòmic. Donada aquesta realitat, l'actuació educativa ha de basar-se en una presa de posició arrelada en la cultura i, alhora, crítica envers la manipulació que se'n fa. D'aquesta manera es possibilita els nois i noies de desenvolupar els esquemes conceptuals, les habilitats, els ritmes i les tecnologies del quotidià, les formes de creació que són pròpies del context cultural on viuen i, en la mesura que aquest desenvolupament és menat de forma crítica, se'ls possibilita encara una presa de posició personal respecte no únicament dels models en sí -presa de posició que és necessària en un moment en que els models evolucionen ràpidament i sofreixen defassaments importants respecte de la seva base material i tecnològica i crítiques radicals en la mesura que són suports d'opcions i d'ideologia- sinò també, i sobre-

tot respecte de la connotació "d'ortodòxia" -d'única referència possible- de que solen revestir-se els models en la mesura que són apropiats per les classes dominants per fer-ne un estri de dominació.

Si una de les feines dels animadors del temps lliure és la de facilitar la progressió dels nois i noies, i si una de les formes de facilitar aquesta progressió és l'oferiment d'una proposta concreta -que planteji elaboracions conceptuals, de valoracions, d'actituds, d'habilitats, etc. referits a l'àmbit del personal, del col·lectiu, del material i de l'ambiental-, se'n desprèn la conseqüència que complementàriament és necessària una estimulació a contrastar-se amb aquests models, a experimentar-los per poder prendre una posició personal, que és el que realment interessa.

L'essencial dels models no és el seu interès intrínsec -que en tenen- sinò la seva funció d'element de contrast en el desenvolupament personal.

Aquesta és la primera limitació de la utilitat pedagògica dels models. Una segona, relativa a la seva posta en funcionament, és la de que els models no existeixen fora d'un context -de no ser que se'n faci absoluts artificials-. Llavors, la qüestió és la creació d'aquest context en el que el model cobra una significació i en el qual s'hi fa present una motivació -exògena- per a contrastar-s'hi.

Aquest context és, evidentment, la vida del grup de lleure en la mesura que és definida com a projecte de viure determinades experiències i de viure-les d'una manera concreta, aquella que és la pròpia del grup.

Aquesta qüestió de la creació d'un entorn en el que una proposta de progressió arribi a cobrir una certa plenitud de significació i pugui esdevenir motivadora és relacionada amb el problema del reconeixement exterior de la progressió individual.

Efectivament, hom progressa en contacte amb els altres i, en una mesura, en funció dels altres: si això és cert, també ho és que el reconeixement de part d'aquests esdevé un feed-back positiu que potencia el procés.

Llavors, estimulació i reconeixement són dos aspectes necessaris en un context que es vulgui engrescador, que faciliti a cadascú el grau d'acceptació i de seguretat necessaris per a que temptegi l'aventura de la creixença solidària. Si un grup de temps lliure reuneix aquestes condicions és probable que els nois i noies progressin i, el que encara és més important, puguin formular-se vers on progressen.

I si aquest contorn grupal no és un bolet -un cos excessivament estrany en el context més àmpli de la cultura del poble- és probable que aquesta progressió tendeixi a prendre l'orientació d'un procés d'inserció madurada i crítica en la societat. Aquest és el significat -almenys com a projecte- del programa de progressió que presentarem més endavant.

Resumint, la progressió personal pot produir-se quan es troben unes condicions endògenes i unes condicions exògenes articulades de forma regulable per l'individu i pel grup. Ni les unes ni les altres poden formular-se en termes absoluts: allò que cons-

### 3.4.2 Notes complementàries sobre la progressió col·lectiva.

El conjunt dels raonaments fets a propòsit de la progressió personal són vàl·lids en l'àmbit del grup. Pot dir-se que un grup pot progressar -i tendeix a fer-ho- quan es donen unes condicions endògenes i exògenes favorables; i pot afegit-se que aquestes condicions són la possibilitat d'edificar una autodirecció, l'acceptació de la discontinuïtat, l'intercervi amb l'exterior, significat aquest darrer per l'existència de propostes, un mínim d'estimulació i un reconeixement de la progressió efectuada.

Ara bé, i tal com hem exposat al llarg de tot el segon capítol d'aquest treball, l'evolució d'un grup és orientada pel procés de construcció d'un sistema de valoracions, i això reposa en els processos de comunicació, en l'ús constructiu de la paraula. Afegir aquesta condició a les anteriors implica reconèixer al grup alguna dimensió que li és específica i que li confereix trets diferencials en relació a l'individual. Per això és necessari de plantejar-se en què consisteix la dimensió grupal en la progressió dels individus i en relació a sí mateixa.

En primer lloc, el grup és un lloc de relació, d'intercanvi, de desenvolupament personal -i és precisament en aquest sentit que pretenem utilitzar-ne els dinamismes-. El grup és un petit camp social en procés, en procés de construcció continuada de la seva entitat, i aquest procés reposa sobre la construcció de la interdependència entre els individus que n'és la condició i la resultant: el grup és un procés de construcció de la interdependència regulada per sí mateixa en un marc de condicions exteriors d'ordre material, institucional i social.

En aquest sentit, la progressió del grup pot concebre's com el procés vers l'optimització de la interdependència ja que

és precisament aquesta dimensió -diferenciada respecte de la dependència i de la independència- la que li dona una raó d'ésser: proporcionar una situació propícia al desenvolupament i l'expressió personals dels seus membres i, alhora, proporcionar les condicions d'evolució de la situació grupal.

En segon lloc, el grup s'expressa o es realitza en una multiplicitat de camps: l'afectiu, el polític -el poder-, l'organitzatiu i el del treball, tots ells tendents a una autoregulació relativament tancada que pot esdevenir oberta en la mesura que s'hi afegeix una dimensió complementària que hem significat per l'emergència i l'elaboració d'un sistema de valoracions que serveixin simultàniament a les preses de posició col·lectives i a l'assumpció de les divergències.

En aquest sentit, la progressió del grup pot entendre's vinculada a l'evolució positiva de qualsevol dels camps esmentats i/o de tots ells. Es a dir, són situacions de progrés col·lectiu:

- L'aprofundiment de les comunicacions: l'aparició d'un clima propici a expressar-se i a escoltar, l'establiment de la comunicació al doble nivell intel·lectual i emocional,
- La difusió i la regulació del poder des de dins del propi grup



- La fluidificació de l'organització que es manifesta per la seva funcionalitat i capacitat d'adaptació a situacions diverses.
- L'assoliment, en l'activitat i en el treball, de realitzacions que expressin el grup i l'obrin a una dialèctica de transformació del seu propi medi intern i del seu entorn

Ara, insistim, cap d'aquests progressos no s'aconsegueix al marge d'una valoració del procés seguit i d'una opció sobre el que es vol seguir. Llavors, resta com a base de partença i com a síntesi d'aquests aspectes citats la maduració del sistema de valoracions del grup: l'elaboració de la paraula colectiva com a medi de contrast passat/present/futur i interior/exterior.

### 3.4.3 Evolució

Els primers models de progressió proposats per l'escòlisme reunien algunes característiques distintives que val la pena de posar de manifest per a poder copsar quin és el significat de l'evolució que han sofert i en quin punt ens trobem actualment.

En primer lloc es tractava d'una proposta de progressió -tret que s'ha mantingut fins ara i que expressa una opció que es sosté a contracorrent-, i una proposta afirmativa d'uns valors als quals els nois havien d'apropar-se i que havien de traduir en la seva pràctica quotidiana. Aquest fet és capdal i estableix una fita en l'estil constructivista propi d'aquest moviment. Les crítiques que s'hi han adreçat -emfasitzar una forma de progrés excessivament individualista, per exemple- no han d'ésser menystingudes perquè expressen una possible desviació, però cal subratllar que es tracta de crítiques que no afecten l'essència d'aquest dinamisme educatiu: fer una proposició concreta.

En segon lloc, la traducció que es feia d'aquesta proposta de progressió-i dels valors que contenia- a un programa precís donava de sí un programa excessivament lineal -encara que eventualment ramificat al final-, com si al dessor de d'aquesta forma de concepció hi romangués latent la concepció que tots els nois i noies progressen fent les mateixes coses; el programa deixava una mica de banda les diferències individuals i els elements anecdòtics que són aportats a la progressió pel contrast amb una multiplicitat de situacions quotidianes.

Probablement això tingui relació amb un tercer aspecte: l'avenç en la progressió personal constituïa una mena de ritual d'entrada progressiva en la vida del grup: cada graó assolit en l'escalada representava un grau major de pertinença al grup i

era ritualitzat mitjançant signes que expressaven graus de poder real i/o simbòlic. La vinculació entre progressió al llarg d'un programa concret i grau de pertinença/poder al grup pot explicar-se si s'accepta que, per mitjà del ritus, es reforçava el caràcter sacral de la progressió, se'n subratllava el seu valor d'acompliment d'un programa escrit per les divinitats totèmiques a qui era atribuït el poder de fer-ho.

Notem encara, en quart lloc, que tot això es produïa en el context d'un fons mític/imaginari molt potent i que aquest fet podria haver contribuït a desvincular de les bases reals del procés dialèctic de canvi de la persona. La litúrgia d'un ritual situat en l'imaginari no és pas un procediment que es pugui generalitzar amb la garantia d'uns resultats acceptables.

Finalment, cal dir que el progrés era concebut com a un progrés individual -gairebé exclusivament individual- en el que els lligams amb els altres eren considerats com d'ajuda o de dependència, però no pas com d'interdependència, de vinculació igualitària als altres i a les necessitats de la vida col·lectiva. Val a dir que no és estrany si es tenen en compte els trets ja esmentats de linearitat -i, per tant, manca d'arrelament en el real-, ritualització i contexte mític.

En tot cas, però, és important de remarcar el fil conductor de l'existència d'una proposta de referència -per bé que de vegades era massa sòlida i trascendentalista-.

Entre els anys 1965 i 1970, dates que hem anat fixant com a significatives d'una etapa de canvi, es produïren alteracions en aquest plantejament. Aquestes alteracions tendien d'una

banda a "individualitzar" el programa de progressió, en el sentit de trobar-ne formes més adaptables a les especificitats de cada noi o noia. I d'altra banda, tendien a "socialitzar" la progressió en el sentit de restar-li una mica de les seves connotacions d'absolut i de fer-ne quelcom més vinculat a les circumstàncies concretes de la vida i de les realitzacions del grup.

En concret, es pretengué d'establir un lligam entre la progressió de cadascú i la participació en la gestió i realització de les "empreses" del grup. El plantejament era clar i, pensem, estimable. Ara bé, en la pràctica la complexitat de la realització de les empreses i l'excessiu èmfasi que es va posar en l'aspecte més activista de la vida grupal reduïren la progressió a un paper poc significant en el plantejament educatiu pràctic.

Evidentment, aquest moviment s'acompanyà d'una desacralització del contingut de la proposta i d'una eliminació dels elements de ritual que comportà una altra eliminació: la de la possibilitat de sanció grupal sobre el procés de cada individu.

En el pla estrictament tècnic s'operà un canvi que té interès: la substitució de la linearitat dels programes precedents per un esquema ramificat que deixava a cadascú la possibilitat d'elegir entre un ventall de línees de progressió que es traduïen, a la pràctica, en moltes situacions diverses de l'organització i de l'acció del grup.

En aquests moments s'intenta de fer una síntesi que reculli elements estructurals de les dues situacions anteriors, si bé s'articularien des de la segona de les perspectives exposades, definible, sobretot, per la seva vinculació a les circumstàncies quotidianes dels nois i als elements de context que són aportats per la vida del grup i per l'inserció d'aquest en el seu medi social.

Els elements característics de l'actual proposta de progressió són els següents:

- Establiment d'un programa de progressió estructuralment idèntic per a cada edat i en el que s'intenta d'obviar la dicotomia linearitat/ramificació introduint-hi elements d'incidència cíclica:
  - Hi ha elements de progressió que es mantenen al llarg del temps, per exemple: la maduració de la imatge de sí mateix, de les expectatives a l'esguard del jo ...; aquests elements es repeteixen cíclicament al llarg del procés de progressió perquè recullen el nus de la progressió personal i varien només en el contingut de la formulació que un noi o noia pot fer-se'n en un moment donat.  
Són elements que es presten a una consideració "circular" en el sentit d'una reflexió que es repeteix a nivells de profunditat diferents.
- Els altres elements -aprenentatges, inserció formal en el grup, per exemple- no poden ésser plantejats dicotòmicament -lineal/ramificat- perquè ambdues dimensions estructurals han de ser-hi: ha d'haver-hi linearitat perquè tot aprenentatge que impliquen un ordre en la superació d'etapes de complexitat creixent i ha d'haver-hi ramificació perquè cadascú omple aquesta progressió esmerçant les seves energies a camps d'activitat diferents.

MADURACIÓ PERSONAL	1er. període	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Inici d'orientació personal</li> <li>. Formulació bàsica a propòsit de:             <ul style="list-style-type: none"> <li>. sí mateix</li> <li>. els altres</li> <li>. les coses</li> <li>. la pertinença institucional</li> </ul> </li> </ul> <p>Aquesta formulació inicial serveix per a que el noi "s'adoni" d'aquestes qüestions.</p>
	2on. període	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Aprofundiment de les formulacions anteriors.</li> <li>. Aprofundiment del lligam d'aquest nivell amb els altres -inserció en el grup i capacitació tècnica-.</li> </ul>
	3er. període.	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Id.</li> </ul>

INSERCIÓ EN EL GRUP	1er. període	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Trobar un lloc al seu equip (petit grup).</li> <li>. Adaptar-se a la col·lectivitat.</li> <li>. Prendre l'opció de continuar al grup o de marxar-ne.</li> </ul>
	2on. període	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Trobar un lloc a la col·lectivitat.</li> <li>. Participar amb plenitud de drets i d'obligacions.</li> <li>. Prendre la paraula al sí del grup.</li> </ul>
	3er. període	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Impulsar el progrés de la col·lectivitat.</li> <li>. Fer l'aprenentatge d'ésser útil als altres i al col·lectiu.</li> <li>. Cercar noves solucions als problemes que apareguin</li> </ul>

Gràfic 13. Model descriptiu del programa de progressió.

CAPACITACIÓ TÈCNICA, APRENTATGE D'HABILITATS	1er. període	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Prendre successivament dues o tres responsabilitats al sí del seu equip (petit grup).</li> <li>. Participar, en conseqüència, als comitès corresponents.</li> <li>. Fer els aprenentatges necessaris</li> </ul>
	2on. període	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Continuar prenent responsabilitats al sí del petit grup.</li> <li>. Participar als comitès en qualitat de responsable.</li> <li>. Fer els aprenentatges tècnics necessaris i aprofundir fins allà on calgui per a trobar solucions als problemes.</li> </ul>
	3er. període	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Prendre la responsabilitat d'un equip o, alternativament ...</li> <li>. ... prendre una responsabilitat tècnica de cara al conjunt de la col·lectivitat -evidentment és tracta de responsabilitats molt específiques.</li> </ul>

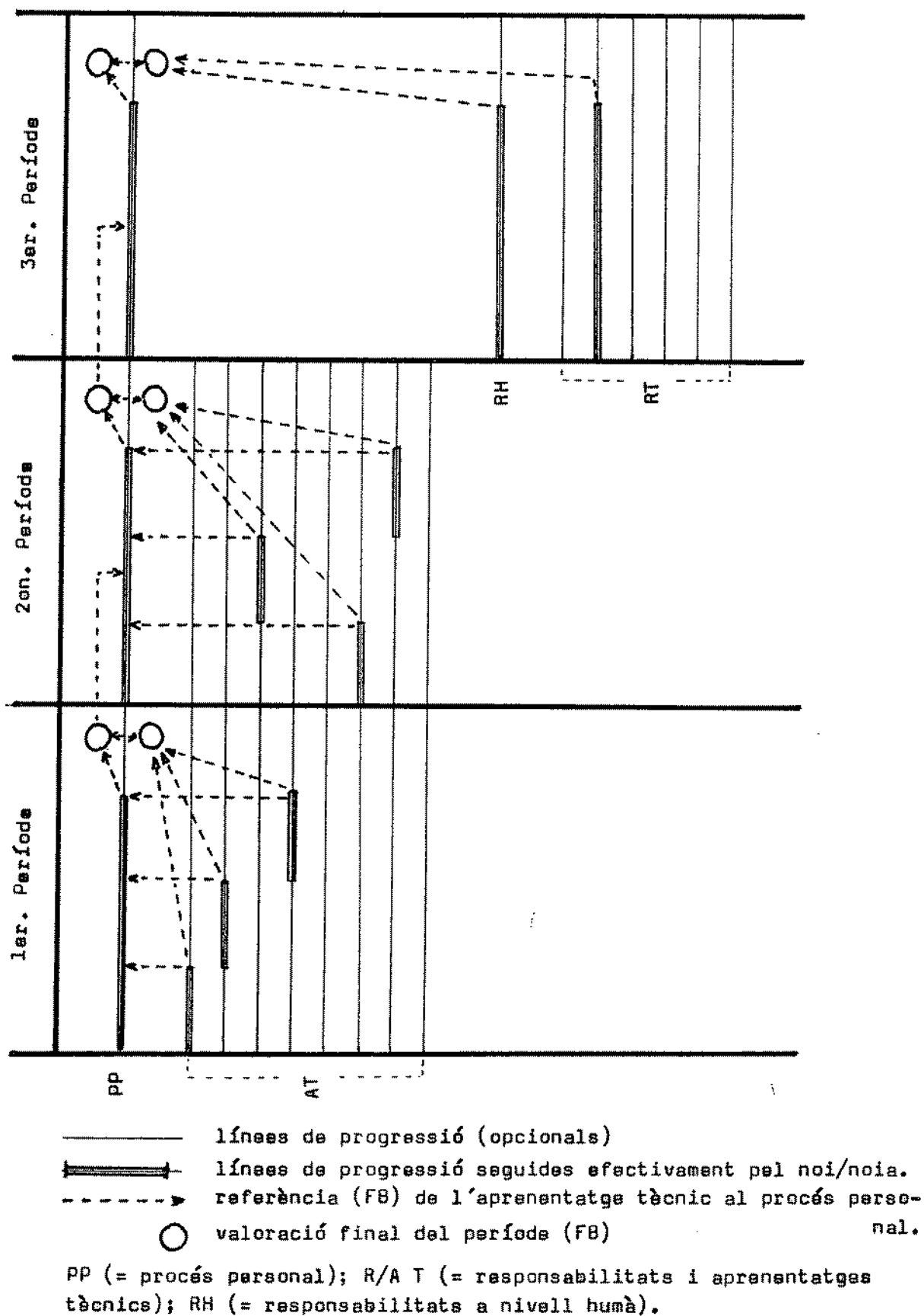
NOTA: A partir del segon període els nois tenen la possibilitat de participar als Consells de Coordinació -vid. Xarxa Institucional- i a partir del tercer període tenen la possibilitat -i el deure- de participar al Consell de Responsables.

Gràfic 13. Continuació.

Aquest programa de progressió s'estructura, doncs, atenent a l'existència de dues menes d'elements:

- Elements de presència regular -constant- al llarg del procés i que s'instauren a nivells de profunditat progressius: són els elements de reflexió circular que es constitueixen en feed-back al final de cada cicle.
- Elements de presència alternativa -en el sentit que cada individu va elegint successivament aquells que vol desenvolupar dins d'una gamma limitada-. Aquests elements impliquen cada un d'ells una progressió relativament lineal, però es concreten en realitzacions i opcions diverses.
- Un segon tret característic és la introducció en el procés de feed-back a nivells de generalitat diferents i efectuats en diferents àmbits de l'organització col·lectiva. Això és el que s'expressa al gràfic 10.
- Un tercer tret és l'establiment d'una major vinculació de la progressió a la vida i a l'activitat del grup. Si en el primer moment de l'evolució que hem descrit aquesta vinculació no hi era i en el segon moment la vinculació deteriorava la proposta de progressió, el que ara es pretén és l'articulació d'ambdós aspectes mitjançant la recuperació d'un cert aspecte ritual de la progressió -no pas un ritual trascendentalista, sinó de reforç de la fratria- i l'exigència de traduir la progressió personal en una millor qualitat de la presència en el grup.





Gràfic 14. Elements de feed-back en el programa de progressió.

Resumint, es tracta d'establir un inventari de camins de progressió diferents que tots els nois o noies vagin acomplint en un moment o altre -en funció dels seus interessos, de les necessitats del grup i de la reflexió que cadascú mení sobre aquests aspectes-. Però el fet d'una multiplicitat de camins ni implica una dispersió en la mesura que hi ha un fil conductor comú: una valoració circular -en el sentit de repetida i aprofundida- del propi procés.

I això emmarcat en els àmbits del petit grup -com a nucli de relació personal- i dels projectes de la col·lectivitat -com a plataforma d'una acció i d'una inserció en l'exterior, en el medi social.

#### 3.4.4 Problemes que planteja la posta en pràctica

Els dos problemes pràctics més importants que es plantejen són el disseny d'un programa de progressió engrescador per als nois de cada edat i ben suportat en els trets evolutius del desenvolupament infantil i, en segon lloc, la presentació als nois d'avui d'una tal proposta que suposa que acceptin de confrontar-se amb unes valoracions i de prendre el risc, i l'esforç, d'evolucionar d'una forma conscient.

El primer problema el tractem en un altre lloc on intentem d'analitzar el conjunt de tota la proposta -organització, projectes, xarxa institucional, programa de progressió i formes d'implicació- que s'adreja a cada edat.

Ens resta, doncs, el problema del plantejament als nois d'una proposta concreta de progressió en un moment en que ni ells hi estan avesats ni el conjunt de l'acció pedagògica que se'ls ofereix té present aquest dinamisme d'ajut -més aviat és un dinamisme menystingut per allò de que comporta un dirigisme-.

Les propostes massa concretes han estat criticades durament al llarg dels darrers anys, i en alguns cassos amb raó. Una crítica freqüent que se'ls adreçava freqüentment és la de que no cal dirigir el progrés dels nois ja que ells són prou capaços de trobar quina és la seva pròpia direcció. A propòsit d'aquesta crítica pensem que, segurament és mal adreçada: certament els nois disposen d'una àmplia capacitat per a orientar-se en la seva creixença però això no contradiu que creixin en un lloc social, institucional i humà concret -més aviat en una multiplicitat de llocs-, i que aquests llocs no estiguin, de fet, plens de propostes i que, potser, sigui l'existència d'aquestes propostes la que els permet de cercar una orientació personal. Pensem que, amb propietat, aquesta crítica és adreçable a la pretensió d'oferir als nois "la proposta" -la única i veritable-, però no té res a veure amb

el fet que se'ls facin propostes, sense més pretensions que el que el mot implica: proposar, oferir referències.

Una segona crítica ha estat la de que les propostes són, a més a més, vehicles ideològics. I és veritat que ho són, però no hi ha actuacions concretes que no ho siguin i, si hem de fer cabal d'una crítica tan general, restaríem tots paralyzats. El veritable problema rau en desllindar tipus i tipus de contaminació ideològica, per exemple: la indoctrinació tancada en sí mateixa que en fora la forma més brutal a un extrem i l'afirmació controlada d'uns valors sotmesos al control de l'experiència i de la formulació -crítica, independentment de que sigui positiva o negativa- dels nois. Pensem que aquesta crítica s'adreça a la indoctrinació, però no pas als processos de contrast que poden suscitar-se entre nens i adults -o joves- a propòsit del que uns proposen als altres.

I diem això ben conscients que no liquidem del tot la qüestió ja que hi ha moltes formes d'indoctrinar: n'hi ha que es fan ensenyant la cara i n'hi ha que s'efectuen manipulant des d'una penombra que els nens no poden aclarir. Però, fins i tot considerant això, el fet de proposar amb claredat juga més a favor dels nois i noies que no pas el fet de no fer cap proposta explícita -perquè és segur que d'implícites n'hi han-.

En el marc d'aquestes consideracions el problema resta establert en cercar quines són les condicions que permeten d'elaborar una proposta que compleixi la doble condició d'ésser útil als nois i de respectar la direcció personal del seu propi procés de desenvolupament. Des del nostre punt de mira aquestes condicions poden aproximar-se:

En primer lloc, cal que la proposta mantingui tot el seu caràcter de proposta -perdoneu-, és a dir que no es disolgui en termes tan imprecisos que esdevingui inidentificable ni es transformi en un imperatiu.

Això només pot aconseguir-se cercant un equilibri entre els elements externs al noi -el contingut de la proposta- i els elements de decissió i d'acció personal d'aquest.

En segon lloc, i molt en connexió amb l'aspecte anterior, una proposta no pot ésser mai tan explícita que ho digui tot -"atado i bien atado"-, sinò que ha d'ésser formulada en termes tals que permetin a cadascú de reformular-la amb els seus propis mots i, a l'arrel, formular-ho a partir dels seus esquemes de referència pròpis.

Això pot aconseguir-se en la mesura que la proposta sigui una estructura -fins a cert punt buida- de reflexió sobre el màxim d'aspectes del desenvolupament als que una edat és sensible. Aquesta estructura ha d'afirmar l'existència -i ajudar a formular-se'n les exigències- de:

- el cos: utilització eficient, gaudi, ritmes naturals, cura, expressió, risc dels abusos.
- un mateix: acceptació i canvi del "jo", desenvolupament, expressió, realització -i realitzacions-,
- els altres: relació amb els amics, els companys de l'altre sexe, els projectes i les responsabilitats compartides, la responsabilitat personal en la vida colectiva, la vila, el país,
- les coses: utilització i gaudi, límits del consum, consciència ecològica, produir a més a més de consumir, gestió del material

- . les institucions: participació, responsabilitat i distància personal, gestió -el psíquic i el polític-

En tercer lloc, i referint-se al contingut concret de la proposta de progressió que s'adreja als nois d'una edat -ja insinuada en l'estructura en l'apartat precedent-, és important d'equilibrar-ne els components per a oferir una plataforma de desenvolupament harmònic. Per exemple, cal tenir en compte els següents aspectes complementaris:

- . elements de maduració personal/elements d'adquisició d'habilitats o d'aprenentatge de tècniques,
- . elements que constitueixen formes d'afirmació individual/elements que constitueixen formes d'inserció en la col·lectivitat,
- . elements d'afirmació individual/elements d'afirmació col·lectiva,
- . elements d'expressió/de recepció/de maduració.

En el treball que complementa aquest s'hi troben desenvolupats molt àmpliament tres projectes de progressió per a les tres edats en que solen establir-se els grups a les entitats d'esplai: de 8 a 11 anys, de 12 a 14 i 15-16.

### 3.5 LA IMPLICACIÓ

Els moviments i les entitats que fan oferiments als nois i noies en el seu temps lliure topen amb un cert problema de formació de l'adhesió dels seus membres. En efecte, si es suposa que l'adhesió, la pertinença i l'assistència són lliures, hi ha un risc de descomposició que només pot salvar-se per dues vies: o bé oferint un panorama d'activitat talment engrescador que ningú pugui prescindir-ne, o bé creant una mena d'obligació moral que garanteixi una continuïtat de presència.

Aquesta obligació moral s'ha disfressat sovint sota l'eufemisme del "compromís" que, per la seva imprecisió -sobretot en el viscut dels nens i nenes-, serveix massa fàcilment a una manipulació poc conscient per part de la gent gran. No deixa d'ésser xocant que sota el mantell d'un "compromís" que és "lliure" les entitats de lleure mantinguin uns dispositius d'exclusió molt més sòlids i eficaços que els de l'escola, i que complertin el camuflatge posant-los en mans dels nois: un noi, o un grup, poden dir a un company "mira, aquí som d'aquesta manera; si no t'agrada, ja ho saps ...", la fórmula és eficaçíssima.

La paradoxa que unes entitats de participació lliure siguin més excloents que, posem per cas, l'escola, s'explica des del nostre punt de mira pel fet que aquestes entitats es plantejen la seva praxi com una praxi transmissora de valors i, simultàniament, pel fet de la seva feblesa institucional.

D'una banda, no hi ha dubte que es tracta d'institucions febles, teòricament "convivials" en el sentit que dona Ivan Illich a aquest mot -institucions que existeixen teòricament per a ésser utilitzades, institucions de gènesi de comportaments autònoms i que, per tant, no generen dependències-. Com a tals institucions, no tenen per definició un poder d'exclusió propi.

25 D'altra banda, és un fet que, molt sovint, els adults que endeguen el funcionament d'aquestes institucions ho fan amb la pretensió de produir, mitjançant els nois i a través d'aquests, una perpetuació d'un corpus de valors que els sembla que cal preservar.

26 Des del moment que es produeixen aquestes dues condicions -que no és pas sempre- les institucions de lleure és degraden en allò que els és essencial i esdevenen, en la terminologia d'Illich, institucions "manipulatives" -productores de valors d'ús i de dependència, i de possibilitat de manipulació dels valors i de la dependència que generen-. En aquest context, l'immanipulable ha d'ésser exclòs.

27 Aquest procés de gènesi d'ortodòxia en les institucions de lleure no és ni ha estat gens infreqüent i, tal com ho considerem, és degut a un desequilibri en la concepció d'allò que constituiria el naixement i el desenvolupament d'unes estructures d'implicació dels nois i noies en un procés de gènesi de la pertinença a una institució -a un lloc en la topologia social- que han triat perquè la poden percebre com a seva. Això és el que es tracta de definir.

### 3.5.1 Concepció.

Per a desenvolupar la nostra concepció del significat de la implicació en les institucions de lliure pertinença, partirem de considerar dues maneres de realitats:

- . D'una banda, la vida col·lectiva com a font de vincles no únicament institucionals.
- . D'altra banda, els processos de valoració col·lectius com a dialèctica entre l'institucional i el personal.



Si triem aquests dos aspectes és perquè pensem que la construcció d'una presència "implicada" en grups d'adhesió lliure ha de contemplar aquestes dues dimensions, la de la relació amb uns altres concrets i la de la gènesi d'unes valoracions col·lectives que vagin constituint la identitat del grup. I això d'una forma progressiva. Anem per parts.

En primer lloc, hi ha allò més immediat: el fet que hom comparteix amb altres, amb un grup, el conjunt d'experiències que constitueixen el lleure. Aquesta experiència col·lectiva -definible tant pel que aporta a cada individu com per les necessitats i exigències que genera- és ja una proposta de vinculació: en la mesura que hom vol prendre part a l'experiència de joc i de treball que defineix el grup de lleure, és ben natural que hom prengui part també a la creació i al manteniment de les condicions que fan possibles el joc i el treball, és a dir, que hom prengui part als processos d'organització, d'institucionalització i de regulació amb les responsabilitats que se'n deriven. Per a dir-ho en termes ben senzills, es tracta d'estar "a les verdes i a les madures".

Però no es tracta només d'això sinó que aquest primer aspecte de la implicació va un pèl més lluny. En efecte, prendre part activa en l'organització i la regulació d'una col·lectivitat és prendre part en la direcció d'un procés, de quelcom mòbil que evoluciona en una direcció determinada -i, en el límit, determinable per aquells que ho viuen-. Si això és cert, se'n deriva que la implicació amb un grup de companys no és només la fidelitat a un passat compartit o amb un present, sinó també un vincle amb la gènesi del futur del propi grup.

La implicació amb el grup concret de companys, donç, és la vinculació amb un grup concret de persones i, a més a més, amb

el mateix procés de creació que, en un moment present, articula un passat i un esdevenidor. Evidentment, això planteja el problema de quines són les referències que emmarquen aquesta articulació, que és el que abordarem tot seguit.

En segon lloc -tal com acabem d'exposar- hi ha allò no tant immediat: el fet que compartir amb els altres una experiència de lleure o de joc, i d'organització i regulació de les condicions que la fan possible, implica compartir també la direcció d'un procés i, el que és més important, l'orientació d'aquest. Orientar pressuposa haver valorat i haver optat per unes referències rectores de l'orientació elegida. Orientar un procés suposa doncs, acceptar l'elaboració d'un contrast de l'experiència amb els valors sorgits de l'experiència -de la confrontació amb els altres, amb les coses, amb les institucions-.

Però això, que és molt clar quan es fa referència a persones grans, no ho és tant quan parlem de nens perquè la immediatesa d'aquests respecte de l'experiència viscuda fa que la gènesi de valoracions no es pugui produir fàcilment si no hi ha propostes morals, fins a cert punt externes al grup, que estableixin una situació de contrast entre el viscut i unes valoracions possibles d'aquest.

No ens sembla que la finalitat d'una institució educativa -de temps lliure o no- sigui pròpiament ni essencialment la de transmetre uns valors sollicitant-ne l'adhesió dels nens. Però, en canvi, ens sembla ben legítima la facilitació de situacions que propiciïn un contrast del que pugui sorgir-ne una intuïció valorativa -el pressentiment del valuós, del valor-, o l'emergència d'un

camp -col.lectiu- de contrast ètic. No solsament ens sembla legítim, sinò necessari.

Això pot aconseguir-se presentant al grup un marc ètic de referència que, semblantment a l'efecte operat en la vida col·lectiva per l'organització o pel procés d'institucionalització, té menys valor en sí mateix que pels processos que posa en marxa. Veiem-ho, per a obtenir-ne una panoràmica més precisa, amb una perspectiva evolutiva:

- Els nens més petits s'adhereixen fàcilment a referents sòlids, externs, "mítics", i ho fan per un moviment de simpatia quasi-osmòtica en relació a les persones que són significatives per a ells.

Això s'esdevé, sobretot, el la mesura que resten vestigis d'egocentrisme i de dependència moral i de pensament envers els adults.

- Els nens més grans aprenen a prendre una distància respecte dels adults i s'apropen als seus companys, a la entitat grupal en la que s'elabora l'acord: la llei és el resultat d'un contracte.

Això s'esdevé quan la maduració intel·lectual permet l'establiment de relacions progressivament recíproques i, com a conseqüència, el desenvolupament d'una autonomia moral i d'un pensament propi.

- Els preadolescents i els adolescents realitzen un aprenentatge molt dur de la relativització dels referents que fa aquests més flexibles, progressivament oberts a la formulació de cada persona i limitats en l'espai i en el temps. Es l'emergència d'una moralitat de la situació, investida de temporalitat i analitzada no pas per comparació amb uns absoluts pre-existents, sinò fonamentalment pels seus efectes sobre l'individu, el grup i les seves circumstàncies

existencials.

Aquest procés no és pas possible si l'ús pedagògic de les propostes ètiques -propostes inicialment externes al grup- no s'entén en els seus límits d'eficàcia que són els de fornir una situació de pertença -constituïda per uns referents exteriors- per que els individus i el grup iniciïn un procés d'anàlisi de la seva praxi que no revertirà en una maduració d'aquesta praxi, sinò també, i sobretot, en una maduració dels propis esquemes d'anàlisi ... esdevenint una edificació, personal i colectiva, dels propis referents de valor.

Retornem ara al problema de la implicació: implicar-se en un grup vol dir implicar-se en allò que el grup valora i en els esquemes de valoració que utilitza. Inversament, per al grup, acceptar la implicació d'un dels seus membres vol dir acceptar que la definició de la identitat grupal és una construcció progressiva que es fa a partir de les aportacions -divergents- de cadascú en el procés de contrast amb cada un dels altres, amb la totalitat del grup, amb la materialitat de les coses sobre les que el grup opera i amb la institucionalitat de les situacions que el grup genera i viu.

Des d'aquesta perspectiva, la implicació juga un paper fonamental en la dialèctica consolidació/evolució del grup: d'una banda, la implicació aconsegueix una funció de clarificació dels camps de valors del grup; d'altra banda, l'emergència i la consolidació -al llarg de períodes de temps limitats- d'aquest camp de valors aconsegueix una funció de regulació de les altres funcions grupals -tal com s'exposa a l'apartat 2.4-.

Noteu, però que aquestes funcions només poden acomplir-se en la mesura que el grup té l'oportunitat d'anar edificant un camp -tan conflictiu com vongueu- de referents propis, definits a partir de referents inicialment externs i, sovint, en un moviment d'oposició a aquests.

I noteu també que això és ben diferent de certes praxi educatives del lleure en les quals es defineix un moviment educatiu per un corpus de valors que s'utilitza, si cal, com a mecanisme d'exclusió.

Fet amb el que es nega la provisionalitat de les construccions ètiques i les seves dimensions, tan essencials, de temporalitat i dialèctica.

### 3.5.2 Evolució

Els ritus de la "promesa" com a adhesió lliure -no sempre- a un codi moral pre-establert és característic d'un primer moment del procés que hem anat contemplant sota aquesta rúbrica que ha anat repetint-se al llarg de l'anàlisi de tots els dinàmiques d'animació dels grups d'esplai relativa a la seva evolució.

"Fer la promesa" constituïa a l'hora un acte simbòlic necessari per poder ésser membre del grup i un jurament d'acceptació d'allò que els grans -intepretant teòricament el sentir, l'intuir i el pensar dels nens- havien establert com un absolut definidor de l'ésser grupal.

"Ésser del grup" esdevenia una opció quasi sacramental

mitjencant la qual hom accedia a un estadi superior d'existència reservada a uns quants elegits que, alhora, eren capaços d'acceptar el risc d'una tal "promesa".

Es tracta ben exactament d'un ritus de passatge constituït per una preparació -superació d'unes proves-, per una separació temporal del grup al llarg de la qual s'opera la transformació -vetlla de la promesa, en solitari i al bosc, pensant qüestions d'una profunditat indubtable- i d'una nova entrada al grup, ara sí, amb tota la plenitud dels drets i dels deures del nou estat.

Es fa difícil de valorar el significat exacte d'aquesta simbologia i dels continguts que recobreix i expressa.

Si s'interpreta des del terreny del joc dramàtic, no hi ha dubte que té un valor extraordinari: es la culminació del joc. I n'és una culminació que posa els individus i el grup en situació de formular-se -en el grau màxim de consciència possible donades les seves circumstàncies actuals d'edat i d'experiència fetaquin és el significat d'allò que han viscut i d'allò que volen viure.

El ritus ofereix l'oportunitat d'accedir a un nivell de reflexió quasi-adult -que és l'homologat pel grup-, aquell en que un fa el pas de decidir com vol ésser i de comunicar públicament la seva decissió al grup que li proposa -si més no fent d'intermediari- un model humà i li demana d'adherir-s'hi.

Ara bé, si es vol ultrapassar aquest terreny del joc, apareix un punt feble: en nom de què i en nom de qui és legítim d'oferir els nois i noies un únic model de referència i de dir-los que l'elecció és o bé acceptar-lo o bé deixar el grup?. Ens sembla que aquesta forma de plantejar-ho no pretén pas de ridiculitzar, sinò de reduir a les seves coordenades més crues la praxi d'una època.

Ens guardarem de dir que aquesta praxi no hagi aconseguit resultats positius, perquè els ha aconseguit, i molt valuosos. Però això no ha d'amagar el fet que es tracta d'una forma d'entendre la implicació -el compromís- que presenta unes limitacions evidents.

Foren justament aquestes limitacions les que en un moment donat -hem fet referència als anys 65-70- provocaren una revisió en profunditat que, segurament pel fet de produir-se en un moment una mica crític, donaren de sí una nova concepció amb algunes descompensacions. En efecte, a partir de les dates esmentades, l'element "model" s'esvaï notablement -en la pràctica-i tendí a ésser suplantat per la fraternitat immediata, pel contracte grupal.

Allò que implicava un individu en el seu grup era precisament i exclussiva el grup. La identitat del grup era definida pels seus membres -grans i petits-, al marge de referències externes de qualsevol signe i procedència.

Els elements externs, que anteriorment eren els que definien fonamentalment què era i ón anava el grup, restaven ara reduïdes al no res -o quasi-. La llei era substituïda pel contracte grupal, esdevenia aquest contracte i perdia el seu valor d'element de contrast situat més enllà de l'acció concreta.

Justament aquests guanys i aquestes pèrdues són el que orienten l'intent actual d'elaborar una perspectiva prou àmplia que serveixi per a integrar els dos aspectes més significatius d'aquesta evolució. Allò que es pretén en aquest moment és una harmonització de referències externes i referències internes.

Una llei externa al grup que només pot ésser elaborada en una mesura molt petita -la que permet el seu caràcter de quasi-absolut i la sanció inherent a no acceptar-la- és un recurs pedagògic d'escassa utilitat.

Un contracte grupal tancat en sí mateix i elaborat sense referències exteriors que li serveixin de contrast i li forneixin unes constants d'anàlisi és també un recurs pedagògic d'una utilitat molt limitada.

Només la complementarietat en l'ús d'ambdòs recursos i la definició de l'un respecte de l'altre i respecte del conjunt dinàmic que poden configurar serveixen a les finalitats que perseguim. Així doncs es tracta de mantenir un estat de confrontació entre el grup -i el contracte grupal que genera- d'una banda i un conjunt de referències exteriors al grup -una proposta devaluacions suministrada pels adults de forma explícita-.

Per a que aquest estat de confrontació pugui mantenir-se, és necessari que la proposta -lleï o explicitació de valors- feta pels adults es mantingui en els seus límits d'ésser un element de referència ofert al grup com a quelcom molt seriós però no necessàriament exclouent. I És també necessari que el grup es formuli la seva realitat, assumeixi la seva condició, i la concreti en formes d'acord ben explícites -prou explícites per a esdevenir una referència interna sòl.lida-. I, finalment, és necessari que ambdues sèries de referències -les internes i les externes- es sotmetin a contrast recíproc.

Això pot aconseguir-se si s'enten que no hi ha referències absolutes i si se'n fa un ús flexible. Per exemple, si s'enten que la llei externa ha d'ésser expressada pel grup amb els seus mots i d'acord amb els seus esquemes d'intepretació de la realitat i d'acció; i, complementàriament, si s'enten que el contracte grupal no es produeix mai en el buit sinó que és sempre enquadrat per referents que el grup no ha creat tot sol i, consegüentment, s'invita el grup a formular-se quins són els referents que utilitza i quins són els que vol utilitzar.



#### 4. BASES PSICOLÒGIQUES I EVOLUTIVES

##### 4.0 Introducció

##### 4.1 L'etapa de 8 a 11 anys

###### 4.1.1 El joc i l'acció

##### 4.2 L'etapa d'11 a 14 anys

###### 4.2.1 L'operació

##### 4.3 L'etapa de 14 a 16 anys

###### 4.3.1 L'empresa

#### 4.0 Introducció

---

Les reflexions exposades fins ara, van encaminades a donar suport a la concreció de la nostra proposta d'actuació en el lleure. Val a dir, de totes maneres, que aquesta presenta uns límits, que ja exposem en la cloenda del treball, en una visió autocrítica del mateix, que donen peu a la possibilitat d'una continuació d'aquest treball.

La pretensió del present capítol és, per una banda, delimitar les edats dels individus a qui va dirigida la proposta i, per altra banda, marcar unes etapes, en base a criteris psicoevolutius, en les que la proposta es concretitza en actuacions adequades a les característiques dels individus que hi pertanyen.

Intentem fugir d'arbitrarietats a l'hora d'agrupar els nois i noies en unes etapes ben delimitades. Amb això, volem dir, que s'intenta respectar aquella dinàmica d'agrupació natural que presenten els nois i noies, al fer una observació dels seus jocs, en qualsevol plaça o carrer de les nostres ciutats i pobles. Creiem que la nostra intervenció en marcar unes etapes, va encaminada, sobretot, a corregir els desajustos que es donen d'una manera natural, per a lograr que l'acció educativa sigui més eficaç.

Es important la cooperació de nois i noies de diferents edats, però agrupats en etapes de característiques similars, en primer lloc, perquè contribuim a que adquireixin una sensibilitat de l'altre, és a dir, a tenir en compte els més febles, els més petits i, que aquesta sensibilitat conduei-

xi a actituds d'ajuda i de servei als altres.

Per altra banda, el noi o noia pertanyent a una etapa, a un grup, se li permet que realitzi, dins el mateix, una progressió marcada en tres moments:

- 1.- Adaptabilitat: arriba a un grup que ja porta una dinàmica, té una història. A poc a poc haurà de realitzar uns aprenentatges, amb l'ajut dels altres, per a una integració plena dins el mateix.
  - 2.- Eficàcia: té ja una experiència, coneix les lleis, està implicat, si més no, mínimament, en la vida del grup. És el moment de la participació activa.
  - 3.- Responsabilitat: són els grans del grup, això sol, comporta el rol específic d'adquirir responsabilitats dins la vida del grup. Per edat i per experiència, han de participar directament en les tasques de guiatge de la vida del grup. Guiatge en actitud de servei.
-

#### 4.1 L'Etapa de 8 a 11 anys

---

Queda reflectit ja en la introducció a aquest apartat que segons l'edat dels nois i noies, la integració dels mecanismes o dinamismes estaran condicionats i matitzats per allò que és específic i propi dels nois i noies que integren cada etapa. Aquesta primera, de 8 a 11 anys, tindrà també, com aspecte especial el fet de que sia la del principi de la nostra proposta, això evidentment, li confereix el ser punt de referència i suport de les altres dues que també es contemplen.

En primer lloc seria molt important que féssim una mirada a les bases psicoevolutives generals dels nois i noies inclosos en l'etapa; aquesta abarca un període ben definit: el de les operacions lògic - concretes, segons la classificació de Piaget. El psicoanàlisi i dins la seva dinàmica la defineix com a període de latència, és a dir, superades ja totes les complexes problemàtiques emocionals de la primera infància apareix una etapa de calma, on si la persona es sent ben recolzada afectivament serà capaç de mostrar-se activa, oberta, plena d'avidesa per a enmagatzemar coneixement, alegre, vital... Tornant als esquemes piagetians els nois i noies d'aquesta edat, que ja han entrat en contacte de ple amb l'entorn, el carrer, l'escola, han adquirit mínimament els estris bàsics de la seva cultura, el llegir, l'escriure. Se'l defineix com ser Heterònom, és a dir encara és dependent dels valors i les escales morals dels adults, el necessita per a créixer i adquirir autonomia.

Intentarem penetrar en aquestes edats contestant les següents qüestions:

## a) Com és el seu pensament ?

- . Es realista
- . Raona a partir dels fets concrets, a partir de les se-  
observacions.
- . Adquireix el sentit de la reciprocitat, és a dir mirar  
les coses des del punt de vista dels altres. Sentit  
de la reversibilitat.
- . Adquireix les nocions bàsiques d'espai i temps.
- . Capacitat memorística, interés pel treball, aprened a  
aprendre.
- . Certa distinció entre el bé i el mal. Sentit rígit i bas-  
tant estricte de la justícia.
- . Tendeix a escoltar a l'adult, entusiasme pel saber.

## b) Com és el seu sentiment ?

- . Interés fonamental pel joc, exterioritza sentiments  
latents.
- . Gust per l'aventura. Els secrets, les consignes, les  
contrasenyes.
- . Es espontani, necessitat d'afecte, de confiança, de  
seguretat.
- . Molt sensible als elogis, a la motivació i estimulació.
- . Serien estímuls reals el seu propi progrés.
- . Sentit fort de propietat, demana exercir els seus drets.
- . Cert grau de suggestió. Necessitat d'imitar els adults.
- . Necessita acabar allò que ha començat. Vol veure sempre  
el principi i fi de les coses.

c) Què és allò que li agrada ?

- . Si se'n té cura, arriba a sentir veritable gust per la seva pròpia creació.
- . Es desperta el gust per la lectura.
- . Gust per allò que és real. Es capaç però, d'entusiasme per les fantasies, imaginacions, per el mite; gust per les representacions.
- . Detallista
- . Gust per tot el que és col·leccionable. Les seriacions, les classificacions.
- . Posar a prova les seves aptituds físiques, l'esport, la competició.

- Al final d'aquesta etapa van diferenciant-se les diverses aptituds.

d) Quin és el seu sentit social ?

- . Es busca la protecció dels adults.
- . En cas de conflicte es demana la seva intervenció.
- . Sovint mostra dependència. L'obediència passa per cert sentit crític.
- . Sent forta necessitat d'estructura, d'ordre, en definitiva, de seguretat.
- . L'educador s'investeix d'autoritat com a fenomen de desplaçament de la del pare.
- . Necessitat de contacte social. Interés pels grups reduïts.
- . Capacitat per a treballar en equip, per a participar en en activitats comuns.
- . L'establert, la llei, les convencions tenen un valor específic.
- . Es capaç de respectar els altres.

El desenvolupament dels nois i noies d'aquesta edat passa necessàriament, per una correcta integració dins el grup infantil. Les inadaptacions generen fortes interferències en el procés maduratiu i poden produir discontinuitats tals, capaces de comprometre el futur de la persona.

Definides esquemàticament les bases psicològiques de (1) l'etapa que ens ocupa, se'ns fa necessari comentar d'una manera més àmplia les interrelacions adult-nen, posant l'accent en l'adult, en el sentit de que la seva actuació i actitud tindrà molta influència en la vida dels nois, que moltes vegades, podríem afirmar, pot ser definitiva.

#### Les interrelacions Adult - Nen. ( Interacció )

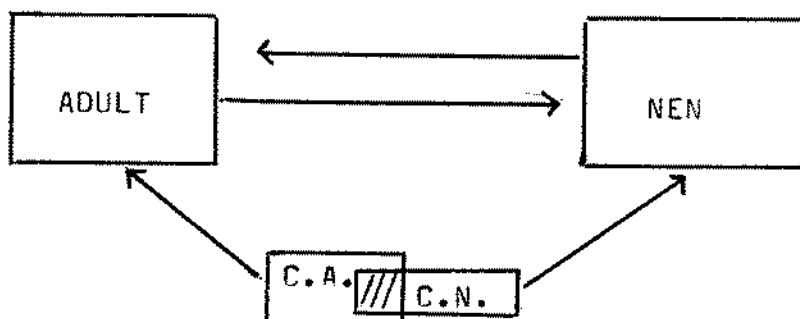
Bàsicament es pot considerar que la interacció es pot donar dins un marc Autoritari, Democràtic o de "Laissez-faire". Ambé, cal entendre que difícilment es pot donar el marc, del caire que sigui, en estat pur; més i tot, no és convenient que així sigui. Seran definits per les tendències globals. Si nosaltres ens inclinem pel model Democràtic, cal tenir consciència que de vegades s'haurà d'actuar amb autoritat i energia i altres amb un aparent deixar fer.

Tota interacció comporta el concepte Dinamisme. No és quelcom rígit, estàtic. L'intercanvi d'informacions - respostes, d'accions i reaccions implica condicionaments recíprocs, entenent així una manera de créixer, d'evolucionar.

(1) Reelaborat seguint l'esquema de: " Curs de Pedagogia" Rosa Sensat. Publicació Interna. 1972

Cal fer notar, però, que l'estatus d'un i altre, encara que teòricament o sobre el paper, sigui d'igualtat, en realitat i per raons òbvies, que podriem especificar com a físiques, psíquiques i socioculturals, l'adult està per damunt dels nens; per la seva pròpia naturalesa queda investit d'autoritat, de poder. La responsabilitat de l'adult la trobem en el com fer ús d'aquesta superioritat. Fins aquí només hem considerat la interrelació dual.

(Gràfic 15)

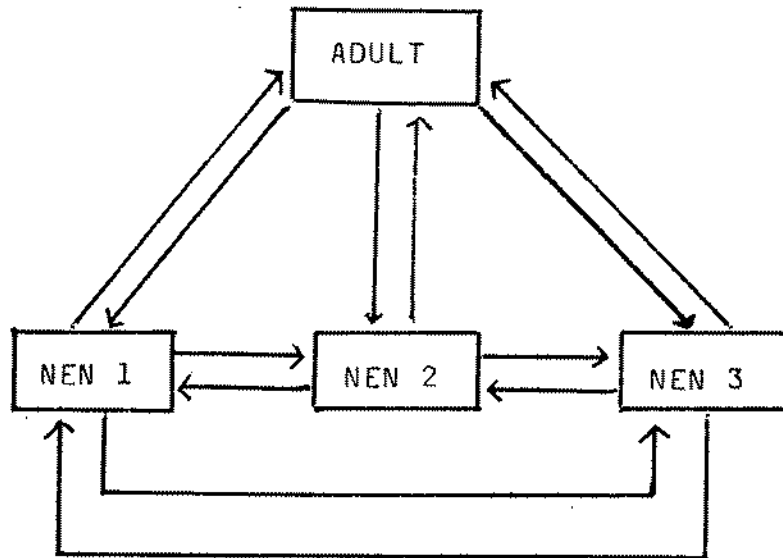


Gràfic 15.- C.A.: categories de significació de l'adult  
(llençatge, coneixements, experiències...)  
C.N.: categories de significació del nen  
/// : parcial coincidència de categories

Si ens fixem en una agrupació de varis individus, veurem que les possibilitats d'influència de l'adult queden augmentades automàticament, ja que no sols pot condicionar a cada una de les persones individualment, sinó que també a les interaccions que es donin entre les demés persones.

(Gràfic 16).





Gràfic 16.- Posició de domini per part de l'adult. Interacciona directament amb cadascú i directa o indirectament intervé en les interaccions dels nens 1,2 i 3.

-----

En Educació es coneixen multitud de llistes de rols i de sub-rols a desempenyar per l'educador i es fa molt difícil de triar-ne l'ideal, ja que moltes en definitiva, expressen les mateixes idees o molt paral·leles, però explicitades amb diferenciacions de matís. A. G. Sorenson(1) proposa :

- . Orientador: recomana els modus d'acció
- . Assessor : ajuda al nen a autoconeixer-se
- . Mantenedor de disciplina : s'adhereix a unes regles
- . Informador : dirigeix els aprenentatges
- . Motivador : amb l'estímul, el reforç, etc.. fomenta activitats determinades.
- . Mediator : obté ajuda d'agències externes

(1) Citat en "Las relaciones interpersonales en la educación"  
David HARGREAVES. Editorial Narcea S.A. 1977. Pàg.136

Rogers ens parla del rol de Facilitador (1), que ajuda a que siguin possible certes interaccions dins el grup. Trobem altres rols o sub-rols com Portador de valors, que tramet els valors dominants en la societat, Classificador, Adaptador, Avaluador, etc...

L'acció educativa queda condicionada per la quantitat i qualitat dels intercanvis que es donin en el grup. L'adult, doncs, més que ensenyar o ordenar, haurà de mostrar, transparentar; sigons siguin aquestes accions seran diferents les adquisicions dels elements del grup, fent referència, es clar, al nivell d'habits i de conductes.

En el llistat següent hem intentat donar relació entre el fer de l'adult dins el grup i les actituds que fomenta en els seus elements :

Adult - Pren la paraula oportunament, és precís, diu només allò que és essencial.

Nen . Apren a escoltar, atenció al qui parla i a allò que diu.

- Preveu i demana actitud i ambient adequats quan es proposa una activitat determinada.

. Acomoda l'actitud interna a l'externa. Es dóna compte de la relació entre causa i efecte i viceversa.

- Es mostra afectiu, acullider i al mateix temps és exigent i responsable.

. Es sent segur, confiat. Despertem els desitjos per a créixer. Experimenta satisfacció personal, interès per superar-se, per esforçar-se.

(1) Carl ROGERS, "Grupos de encuentro" Amorrortu Editores.1973

- Fa notar les falles, els errors. Fa refer el que cal, estimula per l'obra ben feta.
  - . Reconeix l'error, ganes de refer el que cal. Gust per fer les coses ben fetes. Quedar en pau amb un mateix.
  
- Admira i valora amb autenticitat i de forma senzilla aspectes de la natura, de les actituds humanes, etc...
  - . Adquireix sensibilitat d'esperit. Es forma una escala de valors.
  
- Mostra una adequada il·lusió per la feina, per les coses noves encara que petites.
  - . Es perit obert, bona disposició, il·lusió, interès, alegria.
  
- Confia en els demés, creu amb la bona fe dels altres, d'entrada espera el millor dels altres.
  - . Pren iniciatives, demana ajuda quan li fa falta, compta amb els altres, apren a mostrar-se sincer.
  
- Es mostra respectuós amb la feina, tant en el ambient com en el material, com en la manera de fer-la.
  - . Apren a respectar el treball propi i també el dels altres. Apren a complir les condicions que demana cada tipus de treball o activitat.
  
- Tenir present el que s'ha de dir, valorar-ho i fer complir puntualment.
  - . Apren a valorar la norma i el procés de formació de la mateixa.
  
- Donar i compartir responsabilitats.
  - . Fomenta el sentit de la responsabilitat.

- Es manifesta actiu sempre i en tots els ordres.
- . Apren a ser actiu, interès per progressar individualment i fer progressar el grup.
  
- Sentiment dels altres, tenir-los en compte, valorar-los, oferir bon tracte.
- . Idem
  
- A l'hora de fer advertències de caire personal, no posa mai en evidència a l'interessat. No aprofita la presència dels altres per avergonyir-lo, sota una pretesa exemplaritat.
- . Apren a respectar els altres, adquireix un sentit de la intimitat.

---

En tot procés educatiu la importància de l'adult, educador, és cabdal. Abans ja hem afirmat que aquest pren molta responsabilitat un cop es posa davant d'un nen i en realitzen una tasca junts. I dins el procés educatiu, les relacions interpersonals en són l'essència perquè possibiliten rebre informacions, comunicar les nostres quimeres, desitjos, dubtes, podem demanar ajut, podem contrstar amb l'altre, rebem, inspirem de l'altre un to, una manera de ser i de fer, un estil, al mateix temps nosaltres transparentem tot allò que és nostre. D'aquest donar i rebre en resulta l'educació de la persona en sentit general. Si remarquem la importància de les interrelacions personals, la necessitat de maduració de la sociabilitat és perquè aquestes també han de ser objecte d'aprenentatge.

Pere Darder i Ramon Canals (1) ens diuen :

(1) Pere DARDER i Ramon CANALS. " El nen i l'altre " Ed. Nova Terra - Barcelona . 2ª edició - 1968

" Veiem dos aspectes a considerar. Per un costat, la necessitat de la relació interpersonal per a educar. D'altra banda, la capacitació de l'infant per a exercir la relació interpersonal, i, perquè aquesta orienti els seus contactes amb l'altre, la seva vida social.

Els dos aspectes estan íntimament lligats. Si l'infant gaudeix de relacions amb l'altre, amb altres persones, s'educa i alhora es capacita per a la relació interpersonal. Però en la mesura que la relació interpersonal és una tècnica, també, demana una atenció especial en ordre a l'aprenentatge ".

Ara bé, com diu la frase popular, " les coses s'aprenen fent-les " i és en un marc democràtic, atenent a les matitzacions abans exposades, referents a aquest tipus de marc, on es possibiliten les relacions interpersonals en profunditat i en conseqüència el seu aprenentatge.

Al principi d'aquest capítol definíem a grans trets, les característiques psicoevolutives d'aquesta primera etapa. També hem presentat el marc que ens sembla idoni per a posar en pràctica unes interrelacions que en produiran la maduració global de la persona, (marc i relacions seran extensibles a les altres etapes que tractarem més endavant), però se'ns fa necessari tornar a incidir en la psicologia de l'edat, abans de presentar les activitats, dins la nostra concepció del lleure, que els hi seran pròpies i que facilitaran una harmònica progressió individual i grupal.

---

No és pas per casualitat que la nostra proposta comenci a considerar els nois i nies a partir dels 8 anys. Hem de considerar que la fonamentem en la vida de grup, i és precisament en aquesta edat quan comença a fer-se possible. En etapes anteriors els infants encara són fortament egocèntrics, els altres o no existeixen o són com utensilis al seu servei, precisament a partir dels 7 - 8 anys es produeix un canvi important.

"...el nen, després dels 7 anys adquireix, en efecte, certa capacitat de cooperació, donat que ja no confon el punt de vista propi amb el dels altres, és capaç de fer la seva dissociació i després la seva coordinació." ( Piaget ) (1)

En efecte , la primera comprovació que podem realitzar de l'afirmació de Piaget, és que referent al comportament dels nens, després dels 7 - 8 anys, en col·lectivitat apareixen els jocs amb reglament; això indica l'existència d'un procés dialèctic que culminarà en l'acceptació per part del grup i de cadascun dels seus elements, d'unes convencions, d'uns acords.

El moment, doncs, és important. Entre els 7 i 11 anys, ( alguns autors ho senyalen a partir dels 5 - 6 anys ), els nens i nenes estan vivint el que s'anomena període de latència, en el qual no hi ha grans ebullicions afectives, és considerat com un temps de repòs, de consolidació de les posicions adquirides.

"...es parla generalment de període i no d'estadi de latència: els instints sexuals turbulents dor-

(1) Jean PIAGET " Seis estudios de Psicología ".  
Ed. Seix Barral. 9ª edició 1977.

men, el comportament tendeix a estar dominat per sublimacions parcials i per formacions reaccionals; en fi, el nen s'interessa ara més per altres temes que pels sexuals: escola, companys de joc, llibres i altres objectes del món real, encara que l'energia d'aquests nous interessos sempre ve derivada dels interessos sexuals."

J. BERGERET (1)

Aquesta calma comporta unes possibilitats d'objectivació i una activitat de coneixement i de conquesta del món exterior. Al llarg d'aquest període els nens i nenes s'enfronten amb unes tasques a realitzar, trobant-se en condicions psicobiològiques favorables per a poder-les fer. Aquestes tasques són:

- Adquisició d'un major domini del propi cos : habilitat, força
- Aprenentatges fonamentals de la seva cultura
- Adquisició dels conceptes necessaris per a la vida quotidiana i la integració d'aquests conceptes en un sistema de relacions lògiques de caràcter concret
- Aprenentatge de la comunicació social en el grup de companys
- El desenvolupament equilibrat de la seva afectivitat i l'aprenentatge d'un paper sexual apropiat.

Es necessari que se'ls ajudi a que puguin anar fent aquests passos.

(1) J. BERGERET. " Manual de psicologia patològica ".  
Ed. Toray-Masson. Barcelona - 1975.

Pel que fa a l'enfortiment i domini del cos, l'edat que estem estudiant realitza notables progressos; entre els sis i dotze anys els nens i nenes dupliquen la seva força. Això vol dir que hi ha un augment considerable del volum muscular i una adaptació del cor i dels pulmons que els fa aptes per a un aport d'aire oxigenat que es consumeix en l'esforç físic. En aquest sentit els nens i nenes realitzen multitud de jocs que en general podriem anomenar de força física, jocs que bàsicament adequen la força, la rapidesa i la resistència de l'organisme enfront de l'esforç.

Es òbvi que hem de contribuir en aquesta tasca, ja que en definitiva, el cos és el primer i més important dels instruments de que disposen. Es clar que no proposem un culte del cos per sí mateix, sinó la necessitat de dotar a tothom d'aquest estri bàsic per a que pugui ser utilitzat amb intel·ligència i sensibilitat.

En el domini del cos, o sigui habilitat i precisió, el panorama és més complex. S'hi barregen nocions com les de motricitat, psicomotricitat, percepció que, tot i ser diferents, han d'ésser considerades conjuntament.

"...maduren els centres nerviosos d'inhibició i discriminació que permeten una acomodació motriu, perceptiva o mental consistent, precisa i sostinguda, una selecció dels gestes útils i l'ajustament a un fi." ( WIEGERSMA ). (1)

La progressiva maduració dels centres nerviosos de l'organisme fa possible, doncs, una major precisió i ajustament



en la utilització del propi cos: gest i moviment més exacte, més adequat a les finalitats perseguides, millor adaptació a l'entorn físic que progressivament és percebut amb més fidelitat i discriminació.

Aquest procés comporta un avenç en tres fronts, depenent cada front dels altres i tots d'uns mateixos centres de control del sistema nerviós. Ens referim a :

- Un desenvolupament perceptiu, és a dir, un millorament de la precissió amb que arriben a l'organisme els estímuls procedents de l'entorn
- Un augment de la precissió i la discriminació dels gestos i moviments: el que anomenem una millor motricitat.
- Una millora de la coordinació entre diversos moviments o entre percepcions i moviments: el que anomenem psicomotricitat.

El desenvolupament de la percepció, a més a més de la fecció que hem dit que té amb el de la motricitat i la psicomotricitat, està relacionat amb el del llenguatge: l'afinament en la percepció de les sensacions es recolza en la paraula que és la que formula i concreta la sensació, la que dona el concepte, la que, finalment, fa passar la percepció al nivell de generalització.

Discriminant i analitzant les seves sensacions, els nens han d'arribar a adquirir uns conceptes relativament generals que els serveixen de coordenades bàsiques per a interpretar intel·lectualment el món exterior.

El desenvolupament de la motricitat i de la psicomotricitat comporta l'adquisició d'un "control mental sobre el moviment" (1). Això no vol dir que hi hagi un control concient, sinó que s'hagin creat uns mecanismes de representació mental que són necessaris: un esquema del propi cos, una organització de l'espai i el temps. Bàsicament, es tracta del següent:

- Tenir una representació mental i esquemàtica del propi cos i de les seves parts.
- Haver establert el que s'anomena la predominància lateral, és a dir, la utilització preferent d'una de les dues meitats del cos, la dreta o l'esquerra, ser dretà o esquerrà.
- Haver assolit l'orientació dreta-esquerra, és a dir, ser capaç d'organitzar l'espai exterior a partir de coordenades que, inicialment es situen en el propi cos: la meitat dreta i l'esquerra.
- Ser capaç de coordinar adequadament ulls i mans o per a que la visió controli l'activitat manual i la faci més precisa.

En aquests sentit són interessants els jocs d'equilibri i de control de moviments difícils i tota mena d'activitats manuals que hagin de ser precises: retallar, pintar, modelar, fer petits treballs manuals, etc...

Ara bé, aquests desenvolupaments, a part de les aplicacions concretes que hem anat detallant, tenen, també, importància de cara a una autoafirmació i en el desenvolupament general de la personalitat. "Una bona motricitat va lligada a una adaptació social, en aquesta edat". (2)

(1) Pepa ODENA. "Apunts sobre Psicomotricitat". Publ. Rosa Sensat.

(2) WIEGERSMA. Obra ja citada.

Els nens i nenes d'aquesta edat realitzen els aprenentatges fonamentals de la seva cultura. Ja hem dit que estan vivint un període d'una certa estabilitat emocional i afectiva. Aquesta calma, acompanyada de la maduració neurològica que té lloc i que fa evolucionar la seva capacitat de raonament i de comprensió, els permet de dur a terme intensament, una tasca d'exploració del món natural i social que els volta: d'una manera continuada i progressiva van adquirint coneixements sobre les coses: la seva forma, constitució, utilitat, manera d'usar-les.

Cada cultura té les seves peculiaritats i per tant en deriven uns coneixements fonamentals. Exemplificant, trobem que, un nen que visqui en una tribu de la conca de l'Amazones aprendrà l'ús de l'arc i de la llança, s'exercitarà en el seu ús de cara a la caça, pesca, participarà de forma activa en feines de recolecció de fruits i adquirirà una gran quantitat de coneixements sobre les plantes, els animals que viuen en el seu medi, els que són bons i els que són dolents.

Paralel·lament un que visqui una cultura rural, de pagés, aprendrà l'ús de les eines del camp en les labors de sembrar, llaurar, recollir, etc... Sabrà com tenir cura dels animals de la casa, què menjen, etc...

Un nen de la nostra cultura industrial i urbana aprendrà a llegir, escriure i calcular. Adquirirà uns mecanismes que li permetin captar els missatges a través de la imatge el só que li suministren els diferents mass-media. Anirà comprenent l'organització social que l'envolta.

En aquest sentit i pensant en el tipus de nen que ens és més proper, és adient plantejar-se de quina forma se li poden proporcionar estímuls que afavorixin aquesta exploració de l'espai i de la organització socials, que l'ajudin a integrar i a utilitzar els aprenentatges que va fent.

L'adquisició dels conceptes necessaris per a la vida quotidiana, que és el punt que hem posat a continuació, seria com l'extensió o continuació de l'anterior, implica una adaptació a la realitat, gràcies a l'evolució intel·lectual que fa. Estem centrats en l'estadi de les operacions concretes, és a dir, operacions lògiques que es realitzen sobre el concret. Seguint Piaget, veiem que la relació conceptual, social i moral abans partia de la centració en el nen, en sí mateix. En canvi, en aquest estadi comença la capacitat de descentració, gràcies a que emergeixen els esquemes operatoris reversibles.

La reversibilitat implica la possibilitat de realitzar experiències mentals: fer i desfer mentalment, anar en una direcció i compensar aquest moviment amb un altre en direcció contrària, considerar una cosa com a que pertany a una classe i al mateix temps a una altra, inclusió de classes, coordinar una perspectiva amb un altre.

Les operacions a que accedeix són:

- conservació: substància, pes, volum.
- seriació: creixents i decreixents,  
correspondències serials,  
seriacions en dues dimensions  
(taula de doble entrada)
- classificació (permet separar les parts d'un tot)

- concepte de nombre
- mesura ( seriació, inclusió )
- organització de l'espai: passa del topològic al projectiu i finalment al euclidià.
- capacitat de relacionar velocitat-temps, ( cap final de l'estadi ).

Totes aquestes operacions, evidentment no apareixen sobtadament i en un sol moment, són fruit del procés maduratiu i progressiu que es dona d'una manera natural, però que cal tenir-ne cura, s'ha d'estimular, possibilitar i guiar.

Aquestes operacions mentals són importants tenir-les presents perquè possibiliten que els nois i noies d'aquestes edats puguin realitzar una sèria nombrosa d'activitats i accions concretes en la vida de cada dia. Podriem enumefar les següents:

- Construir i transformar objectes
- Col·leccionar
- Orientar-se en la ciutat i el camp
- Interessar-se pel passat
- Preparar plans senzills pel futur
- Manipular el diner
- Entendre les relacions de parentesc, etc...

Com que sempre ens centrem en l'aspecte d'experiència grupal i social que comporta la nostra proposta, d'aquestes operacions en deriven unes possibilitats en aquest sentit. Progressivament són capaços de coordinar diferents punts de vista i treure conclusions, són capaços d'una atenció en sí mateixos, de reflexionar. " Però una reflexió no es altra cosa

que una deliberació interior, és a dir, una discussió amb un mateix semblant a la que podrien mantenir interlocutors o contradictors reals o exteriors. Podem, doncs, dir que la reflexió és una conducta social de discussió, però interioritzada ( com el pensament mateix, que suposa un llenguatge interior i, per tant, interioritzat ), segons aquella llei general que diu que un acaba per aplicar-se a ell mateix les conductes adquirides en funció dels altres, o que la discussió socialitzada no és sinó una reflexió exterioritzada." (1)

Són capacos d'adquirir un cert sentit crític, de pensar abans d'actuar, és a dir, capacitat d'una certa planificació i previsió de l'acció. Són capacos, també, d'entendre el punt de vista de l'altre, aspecte important en les interrelacions personals.

Repetim que totes aquestes possibilitats no es donen plenament dins d'aquesta etapa, algunes d'elles sí que arriben a la plena maduresa als vols dels 10 anys, altres tot just s'inicien per anar madurant i assolint en les etapes posteriors. Aquesta consideració la fem per remarcar, altre cop, el perquè la nostra proposta es situa en els inicis, en l'edat dels 8 anys.

Un altre aprenentatge a realitzar és el de la comunicació dins el grup d'iguals. El marc teòric del fet de la comunicació social, el seu funcionament, les seves lleis, ja ha estat objecte d'atenció en la primera part del treball i també n'hem fet referència en aquest capítol en una vesant més pedagògica de la qüestió. De totes maneres, seria interessant, ara, con-

(1) J. PIAGET. Obra ja citada.

cretar breument el perquè és possible aquest aprenentatge en les edats que ens ocupen.

En efecte, gràcies al procés de reversibilitat, els nois i noies en aquests moments deixen l'egocentrisme, no sols intel·lectual sinó també social. Comencen a tenir en compte els altres i per això comença a ser possible la cooperació. Tan en joc com en el treball té en compte els rols i l'afectivitat.

Realitza el pas de heteronomia ( concepte piagetian per ell qual els nens segueixen la llei donada, l'entenen com a inmodificable ), cap a l'autonomia, és a dir, de necessitar contínuament com a punt de referència i de guia l'establert, a ser capaç de la modificació de les normes o lleis per un procés de discussió i de decissió democràtica.

Apareix el sentiment de justícia degut al principi de conservació: a tal acció, tal reacció. Si bé que, com que estem en un període de realisme, aquest també és aplicable a la moral i aleshores resulta que, els nois i noies d'aquesta edat, miren objectivament els fets, els resultats; se'ls hi fa difícil tenir en compte i valorar les intencions.

La darrera tasca que havíem presentat és la que fa referència al desenvolupament de l'afectivitat i l'aprenentatge d'un paper sexual apropiat. L'afectivitat va molt lligada amb la moral i per tant relacionat amb el que hem exposat en el punt anterior, en efecte Piaget diu: " l'afectivitat dels 7 als 12 anys es caracteritza per l'aparició de nous sentiments morals i, sobre tot, per una organització de la voluntat, que porten a una millor integració del jo i en definitiva en una regulació més eficaç de la vida afectiva ". (1)

(1) Obra ja citada.

Veiem també, que hi entra en joc la voluntat, l'exercici de la qual possibilita un major control de les emocions i com a resultat immediat tenim el poder adaptar-se millor a una ben entesa vida social.

En les relacions heterònomes, el nen experimenta un respecte unilateral vers l'adult, el qual comporta una moral d'obediència. Ara bé, en el nou període, el sentiment, també nou, que intervé en funció de la cooperació entre nens i les formes de vida social que en resulten, és el del respecte recíproc. Aquest respecte existeix quan les interrelacions personals es fonamenten en l'estima, en tenir en compte els altres i exclouent l'autoritat. Posem un exemple:

Quan un grup de nens es troba per a organitzar un Joc o qualsevol altra activitat, s'han d'adoptar unes normes de funcionament, s'han de dictar unes lleis. La veritable llei serà aquella que accepta el grup i cada una de les persones que el formen; serà senyal, si és així, d'una voluntat comú, d'un acord. Com diu Piaget: " aquí hi trobem aplicat el respecte recíproc; la regla és respectada no ja com a producte d'una voluntat exterior sinó com a resultat d'un acord, explícit o tàcit."

A partir d'aquests raonaments s'entén el perquè per els nois i noies d'aquesta edat és greu l'engany i la falsetat entre ells, ja que es traeix una llei pactada, no imposada.

Aquesta afectivitat es desenvolupa vivint intensament la vida grupal. En el cas dels nens és convenient que la vida de grup sigui regulada per ells mateixos, que tinguin oportunitats



per a fer-ho, per resoldre els seus conflictes, per trobar sortides, experimentar junts les alegries dels èxits i "patir" juntament les frustracions dels fracassos. En tot aquest procés l'adult ha de ser-hi present sense fer-se notar gaire, ha de ser el que representa el suport, l'últim recurs, la seguretat.

---

L'aprenentatge del rol sexual apropiat, com aspecte específic de les relacions humanes, necessita del desenvolupament harmònic i global de la persona i, com a tal aprenentatge, va dirigit a que les relacions noi-noia, home-dona siguin personalitzadores i enriquidores. El procés educatiu ha de ser fidel a aquesta visió. Comportaria que:

- Assumir que la noia no ha estat feta per estar sotmesa a l'home; un i altre tenen la mateixa dignitat personal.
- No hi ha d'haver prejudicis de cap mena en l'itinerari de creixement personal, es tracti d'un noi o noia.
- Cal entendre i donar suport a les exigències biològiques de cadascun dels sexes i relativitzar tot el que sigui divisió de funcions i especialització de treballs que només es justifiquin per raons de rutina.
- La nova relació entre sexes ha de fer que homes i dones obtinguin el bagatge específic i possiblement diferent, que uns i altres necessiten per a poder prosseguir la lluita cap a una societat on hi siguin considerats igualment com a persones.
- Ni el noi ha de ser un objecte de possessió per la noia, ni a l'inrevés. El coneixement mutu d'uns i altres ha d'anar deixant pas a un tipus de relacions que valorin fonamentalment la persona.

- Les relacions de convivència entre nois i noies han de portar a l'alliberament dels tabús que planen sobre el sexe, com a l'alliberament de la servitud que significa la banalització de les relacions sexuals.

"La Psicopedagogia coeducativa", ( Frederic BOIX ), ha de posar els mitjants per assolir aquell tipus de relacions noi-noia, home-dona que acabem de dibuixar, ben diferent del que insistentment ofereix la nostra societat.

Es veu clar que coeducar no voldrà dir simplement fer educació amb nois i noies junts.

La coeducació només es realitzarà quan hi hagi una intenció educadora en el sentit de preparar i d'entrenar en aquells tipus de relacions que hem assenyalat abans. Contràriament posar junts nois i noies sense una intenció clara i uns mitjants adequats equivaldrà a col·laborar amb una societat esblerta, perquè es desenvolupin aquells valors que ella imposa, amb intencions alienants, a les relacions nois-noies, encara que aparentment, aquesta imposició, no es vegi.

Hem exposat la visió o l'enfoc que defensem de la temàtica, també hem expressat les fites a les quals hem de guiar els nostres esforços, però ens queda encara parlar de la línia programàtica, en la qual s'ha d'inspirar l'actuació de l'educador. Per a tal efecte atenem el que ens diu Frederic BOIX:

" L'educació sexual ha d'assolir cinc nivells d'acció concrets:

- Transmissió d'informació objectiva.
- Possibilitar els aprenentatges adients.
- Formació d'actituds serenes i equilibrades.
- Resolució de conflictes.
- Col·laboració en el procés de socialització de l'ésser. (1)

Podriem afegir, com a comentari general del programa, que cada un d'aquests punts s'han d'adequar a les edats corresponents. Es evident que la posta en marxa del mateix, implica fi-tes molt llunyanes, en quant a contingut, entre unes i altres edats.

(1) Frederic Boix "De la repressió a la psicopedagogia sexual"  
Ed. Nova Terra. Barcelona 1976.

---

Al llarg d'aquest punt 4.1, hem intentat situar-nos, en quan a les característiques i necessitats dels nois i noies d'aquesta etapa. Si ho hem fet és per poder fonamentar l'activitat que sigui més adient en aquestes edats, per a dur-les a terme, amb intencionalitat educativa, dins del lleure. Aquesta activitat la presentem i desenvolupem en el punt que segueix.

---

#### 4.1.1 El joc i l'acció

---

El joc és una activitat fonamental en la vida dels nens. Mitjançant el joc, van comprnent el món real i , a més a més, hi actuen.

Un nen que no hagi jugat mai o que tan sols no hagi jugat adequadament, ni el suficient, tindrà dificultats en el seu desenvolupament personal i intel·lectual. Per això hem d'entendre el joc com una cosa molt seriosa, tan seriosa com el treball en l'adult.

Es clar que hi ha jocs que són una evasió de la realitat o un mitjà per a donar curs a impulsos negatius, però és necessari que així passi, ja que el joc és un bon element compensatori en la emocionalitat. Wallon (1) distingeix varis tipus de jocs que realitzaen els nens: "jocs funcionals", "jocs de ficció", "jocs d'adquisició" i "jocs de fabricació". Per a ell el joc funcional és el que, bàsicament realitza el nen petit amb el gest, moviments, emissió de sorolls, etc...

El joc de ficció ja és més complexe, hi entren en joc molts elements de la dinàmica de la personalitat dels individus que el practiquen. Hi haurà jocs defensius, de descarga d'agressivitat, o simplement imitació amable del món dels adults, a on el que juga, hi projecte desitjos, interessos, identificacions; algú diria que és com un viatge sense risc cap el futur. El joc d'adquisició és el que comporta aprenentatges concrets i

(1) Henri WALLON. "La evolución psicològica del niño"  
Grijalbo. 4ª edició. 1980

Els jocs sense re-  
 ixió no és sempre  
 solen jugar de ma-  
 bauta que els seus  
 ans, pot observar-se  
 com pot ser el de  
 a del joc. Aquesta  
 quant possible a  
 are, una mare, uns  
 hores de dormir,

normes (disciplina,  
 ers o rols ( rol  
 é de la realitat.  
 a a jugar els jocs  
 ealista.

gles: quan són pe-  
 i voler imitar-les,  
 -se grans, les apre-  
 s correctament, de  
 ria la gent gran.  
 procés en l'organit-

unes adquisicions:  
 tothom juguí de ma-

imitació dels  
 er a que tots  
 a coses diferents.

icació és aquell en el qual el nen disfruta ma-  
 ficant o construint objectes i creant-ne de

it que els jocs mai és donen en estat pur, és a  
 ent exactament i complertament a un tipus, el  
 que, el nen quan juga ho fa amb jocs que con-  
 is dels diferents tipus o classes.

que a nosaltres ens interessa més és que, el  
 all que fan els nens per anar prenent possessió

per exemple, una activitat d'evasió, com és es-  
 el televisor en marxa amb qualsevol dels jocs  
 is han aconseguit fruir i participar-hi:

#### TV

estan asse-  
 is.  
 gen situacions  
 d'adult. Això  
 uejar el desen-  
 intel-lectual  
 feta la seva  
 sense imaginar.  
 us  
 cap esforç  
 ats dels

#### Jugant

- . Els nens es mouen, això con-  
 tribueix al seu desenvolupa-  
 ment psicomotriu.
- . Situacions i problemes a la  
 seva mida. Desenvolupen l'en-  
 teniment, els desvetlla la in-  
 tel·ligència, els equilibra  
 emocionalment.
- . Exerciten la imaginació: sen-  
 se imaginació, no hi ha joc.
- . Estan actius. Han d'expres-  
 sar-se, crear situacions...
- . S'obliguen a esforçar-se
- . Es posen en contacte amb

no els cal sortir de  
sí mateixos.

altres i han de superar difi-  
cultats de comunicació.

El joc, doncs, és una veritable tasca que fan els nens per a conèixer el món, per a dominar les coses materials i per a relacionar-se amb altres persones.

Els jocs, en el seu conjunt, ens serveixen per a desenvolupar:

- el cos: força, traça, equilibri, coordinació, etc...
- la capacitat per a resoldre i plantejar-se problemes específics.
- el enteniment i la intel·ligència
- la imaginació
- la sociabilitat i la capacitat per a sobreposar-se a les dificultats de comunicació.

---

Deixem de banda, ara, els jocs que fa un nen tot sol i fixem-nos en els jocs que fan en grup. El grup pot jugar sense regles : jugar a pares i mares, fer-se una cabana, a botigues, disfressar-se, etc... Són jocs de ficció i no és necessari acords previs per a regular el seu funcionament; es va fent sobre la marxa.

L'altra possibilitat es jugar amb regles, és a dir, és necessari que prèviament el grup arribi a l'acord d'unes lleis que regiran les incidències del mateix. No sempre hi ha elaboració de reguladors, doncs hi ha jocs establerts i la normativa es sequeix per tradició.

De bones a primeres, pot semblar que els jocs sense regles es juguen de qualsevol manera, però això no és sempre cert. És veritat que els nens més petits solen jugar de manera arbitrària i sense cenyir-se a altra pauta que els seus desitjos. Però a mesura que es van fent grans, pot observar-se com, tot i jugar a un joc sense regles (com pot ser el de pares i mares), hi ha una norma directora del joc. Aquesta norma és la de jugar de la manera més semblant possible a la realitat, és a dir, hi ha d'haver un pare, una mare, uns nens, una casa, unes hores de menjar, unes hores de dormir, una disciplina...

No hi ha reclament, però hi ha unes normes (disciplina, hàbits...), preses de la realitat i uns papers o rols (rol de pare, de mare, de fill...) presos també de la realitat. Els nens, en definitiva, tenen una tendència a jugar els jocs sense regles d'una manera organitzada i realista.

El mateix podriem dir dels jocs amb regles: quan són petits, no comprenen gaire les regles i, tot i voler imitar-les, les utilitzen malament. Però, quan van fent-se grans, les aprenen i es posen d'acord per a utilitzar-les correctament, de manera que el joc sigui jugat tal com ho faria la gent gran. El creixement dels nens, doncs, marca un procés en l'organització dels seus jocs.

Aquest progrés es caracteritza per algunes adquisicions:

- unes normes que serveixen per a que tothom jugui de manera semblant o igual:
  - o si és un joc d'imaginació o d'imitació dels grans, les normes serveixen per a que tots juguin al mateix i no cadascú a coses diferents.

- . si és un joc de competició, les regles serveixen per a dir què és el que es pot fer i el que no, i per saber quí és el que guanya.

- uns rols que són repartits entre els jugadors per a que cadascú tingui la seva funció en el joc :

- . no pot haver-hi un pare, si no hi ha mare, ni fills...
- . per a saltar a corda cal que algú l'agafi
- . en el futbol calen jugadors i porter
- . en el cuita a amagar ha d'haver-hi el que para, etc...

Es de notar que aquests rols són complementaris, és a dir, cada un necessita dels altres.

- un acord entre els jugadors per a definir quines són les normes del joc i de quina manera es repartiran els papers.

Normes o regles QUE DEFINEIXEN EL JOC, rols o papers a repartir-se i necessitat d'un acord entre els nens, són les característiques del joc organitzat.

Una comparació entre els jocs d'imaginació i els de competició pot servir per aclarir-ho una mica més:

En els jocs d'imaginació

- . Els papers neixen d'un desig d'imitar la realitat, però poden variar bastant, se'n poden inventar.

En els jocs de competició

- . Els papers venen establerts per la lògica del joc, són poc variables, no se'n poden inventar gaires.



- . Les regles són també dictades per la imitació de la realitat, poden variar dins uns límits de realisme del joc
  - . Les regles serveixen per a limitar l'imaginari de la situació
  - . L'acord s'estableix al començament del joc, però pot canviar-se fàcilment per a fruir més.
  - . Les regles són apreses de la gent gran que ensenya el joc, no poden canviar-se gaire.
  - . les regles serveixen per a saber: què es pot fer què no es pot fer quí guanya
  - . L'acord sobre les regles i els papers s'estableix al començament del joc i no pot canviar-se gaire.
- 

Fins aquí hem intentat complementar el que ja havíem dit del joc, en la primera part d'aquest treball. Si més no ens serveix per recordar-ho i tenir-ho present, a partir d'ara, ja que parlarem del joc com a possibilitat educativa, a part de la intrínsicament lúdica que posseix.

No oblidem doncs; en aquesta etapa, (nois i noies de 8 a 11 anys), l'activitat més important és el joc i que tota la vida del grup passa per aquí. Per tant, és a partir del joc que podem engrescar-lo i proposar-li activitats. El joc, però, ens ha de ser un mitjà, no una finalitat.

En conseqüència, tenim com a idea central la d'aprofitar els dinamismes del joc dels nens per a ajudar-los a créixer. Pensem que les normes morals de la vida adulta només poden edificar-se d'haver fet experiència de les regles de joc, ben jugades a l'edat infantil. També que la capacitat d'acord en la vida social que han de els adults es recolza sobre la base d'un desenvolupament del sentit dels altres i del posar-se d'acord que es produeix des de l'infància.

Per això, els monitors (1) es plantegen com a tasca primordial la d'ajudar els nens a jugar bé els seus jocs, és a dir:

- a escoltar els altres i posar-se d'acord amb ells.
- a fer en el joc un paper que, de vegades, no agrada del tot però que és necessari perquè tots puguin jugar.
- a establir unes regles de joc, a respectar-les i a discutir, quan sigui el moment, si han sigut útils i justes o no ho han sigut.

Proposem una pedagogia basada en el joc i els projectes dels nens duts fins a les seves conseqüències finals. Els monitors, en aquesta pedagogia, no han de preocupar-se a fer grans meravelles, sinó únicament han de fer possibles els jocs i projectes dels nens. Per a discutir-ho més concretament, intentem de comparar el joc d'un grup qualsevol de nens al carrer amb el joc tal com l'entendem en la nostra proposta:

#### JOC AL CARRER

##### Contingut del joc

- . Es pot jugar a tot (pares i mares, policies, etc...)
- . El joc és limitat per les habilitats dels nens i per la seva capacitat d'entendre's

#### JOC DE LA PROPOSTA

##### Contingut del joc

- . Es pot jugar a tot també
- . I, encara els monitors amplien els límits dels jocs possibles:
  - perquè ajuden els nens a superar-se en les seves habilitats.
  - perquè poden ajudar-los a entendre's.
  - perquè poden transformar una improvisació en un projecte organitzat

(1) Terme que utilitzarem, ja que és el que s'utilitza per a anomenar els educadors o responsables en els moviments d'esplai.

Regles de joc

- . Les regles fixen uns límits a la imaginació.
- .
- . S'inventen molt sovint sobre la marxa del joc.
- . Serveixen per a equilibrar els desitjos de cada nen ( que vol fer el que més li agrada) amb les exigències del joc.
- . Quan hi ha discussions, el joc trotolla...
- . I, quan els nens no saben trobar sortides per a un problema, el joc pot acabar-se.

Rols en el joc

- . En tot joc, cadascú hi té un paper.
- . Els papers són complementaris. I si algú no accepta o no aconsegueix el seu, el joc s'acaba.

Acord en el joc

- . L'acord sol ser imposat pels jugadors més grans, més forts o més prestigiosos.

Regles de joc

- . Pot dir-se el mateix que s'ha dit de les regles dels jocs de carrer.
- . I, s'hi pot afegir que els monitors donen una perspectiva i una profunditat a les regles:
  - no perquè ajudin a inventar-ne (que poden fer-ho si cal),
  - ni perquè resolquin els problemes,
  - sinó perquè ajuden els nens a comprendre que, cedint una mica, escolten els altres
  - perquè ajuden a formalitzar els acords,
  - perquè situen els acords d'un joc en un contexte de implicació més ampli.

Rols del joc

- . Pot dir-se el mateix
- . També pot dir-se el mateix, però cal afegir que la presència dels grans serveix per a una distribució justa dels papers i per a reforçar el sentiment de solidaritat entre els nens que juguen.

Acord en el joc

- . Això també pot succeir, però l'actuació dels monitors a fer dels més grans, forts i prestigiosos, uns servents dels més petits, febles o menystinguts.

Acord en el joc

- . Els acords són sovint improvisats i, com a conseqüència, mal construïts i poc consistents.

Acord en el joc

- . Això també pot succeir, però la presència dels monitors s'orienta a proposar els nens que reflexionin com a anat el joc i com voldrien que anés en el futur. D'aquesta manera, la reflexió sobre el passat i la projecció sobre el futur va constituint una història del grup.

El que exposa aquest quadre no és altra cosa que el que podria fer qualsevol adult raonable que intervingués en el joc dels nens. Però, aleshores, qué és l'específic de la nostra proposta ?

Ja hem dit que, una característica de la proposta, és fer seva la creença de que el joc és una camí extraordinàriament propici al creixement dels nens. Però voldriem afegir que, vol, encara, contribuir a fer possibles els projectes més ambiciosos dels nens, la transformació dels jocs en veritables aventures col·lectives.

A aquesta extensió de joc, de més àmplies mires i possibilitats l'anomenarem: Acció. L'acció és viscuda com a projecte de joc.

Contribuir a que els jocs més ambiciosos esdevinguin possibles vol dir:

- ler. Observar els jocs dels nens, comprendre'ls i descobrir quins problemes tenen per a tirar més endavant.

2on. Esperar el moment en que el joc sembla trobar-se en un punt mort, és a dir, quan sembla que els nens han perdut les possibilitats d'entesa i es presenti difícil fer progressar positivament la situació que s'ha creat.

3er. Intervenir en aquest moment per a oferir la nostra col·laboració i ajudar a transformar el moment confós en un projecte nou i engrescador per a tots.

La intervenció dels grans en els jocs dels nens és certament delicada. No es pot fer a caprici, ni d'una manera impensada. La qüestió té la seva importància i n'anirem desgranant alguns dels seus aspectes.

El que primer hem de valorar és que la metodologia organitzativa de l'adult és ben diferent a la del nen. Veiem-ne la comparació:

#### Els Grans

1. Decidim el que volem fer
2. Ens organitzem, busquem els mitjans, ens repartim les feines, etc...
3. Fem allò que hem decidit i de la manera que ho hem organitzat.

#### Els Nens

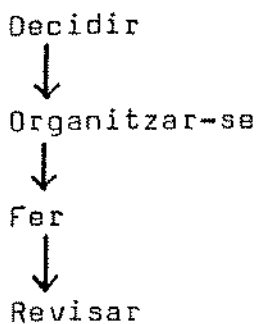
1. Es posen a fer. Actuen abans de res.
2. Mentre van fent, i d'una manera automàtica, revisen el que van fent, decideixen si els satisfà o no. (Fer i revisar)
3. Aquesta revisió simultània amb l'anar fent els porta a modificar, sobre la marxa, el funcionament del joc.

(Els grans)

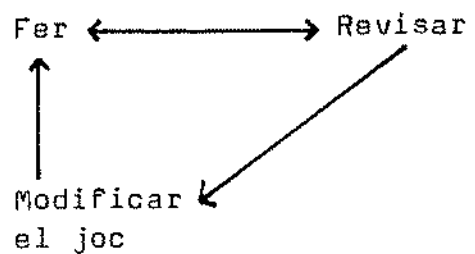
4. Revisem com ens ha anat el que hem fet  
i pensem com ho farem en el futur.

Aquesta comparació es pot resumir en un esquema:

ELS GRANS



ELS NENS

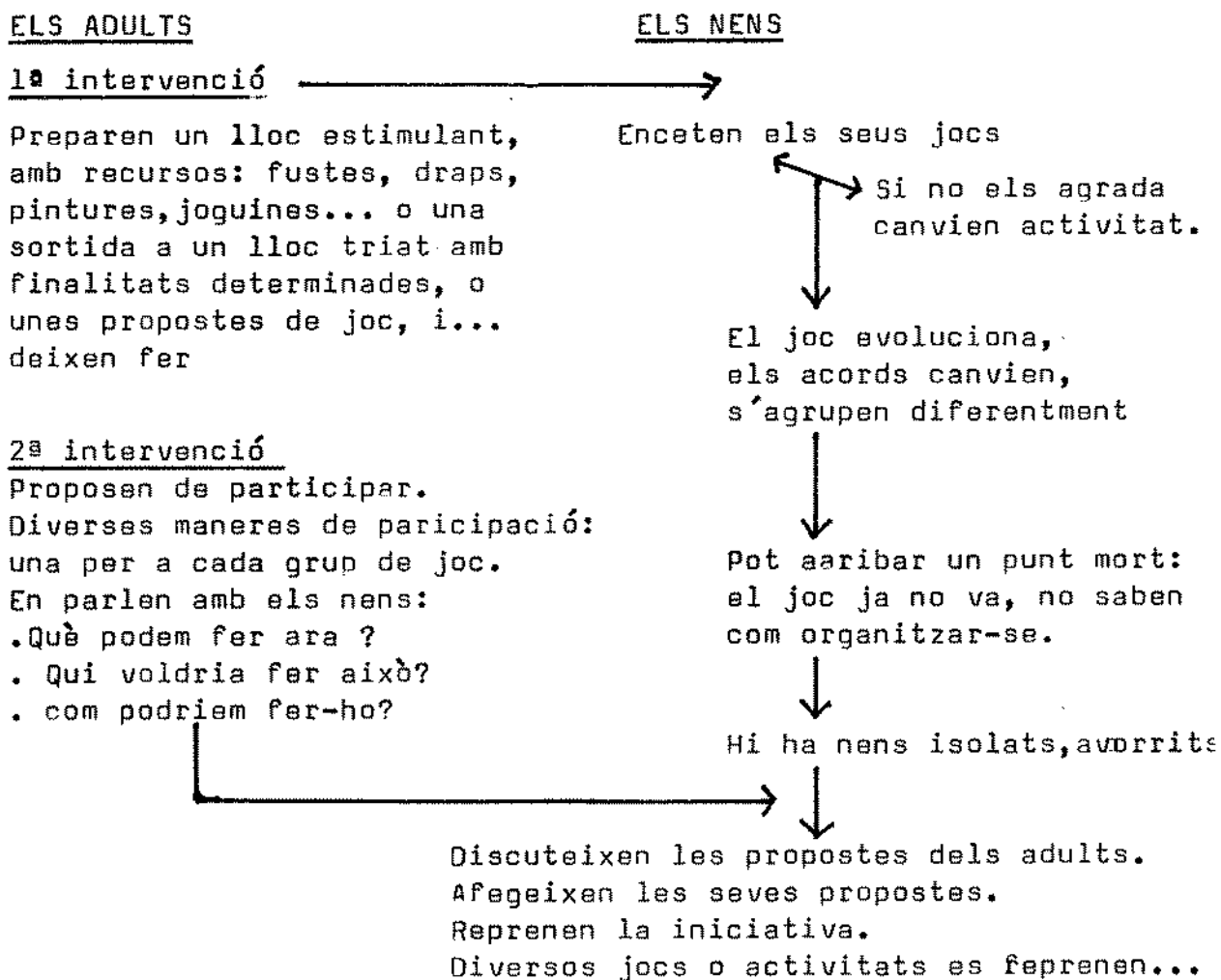


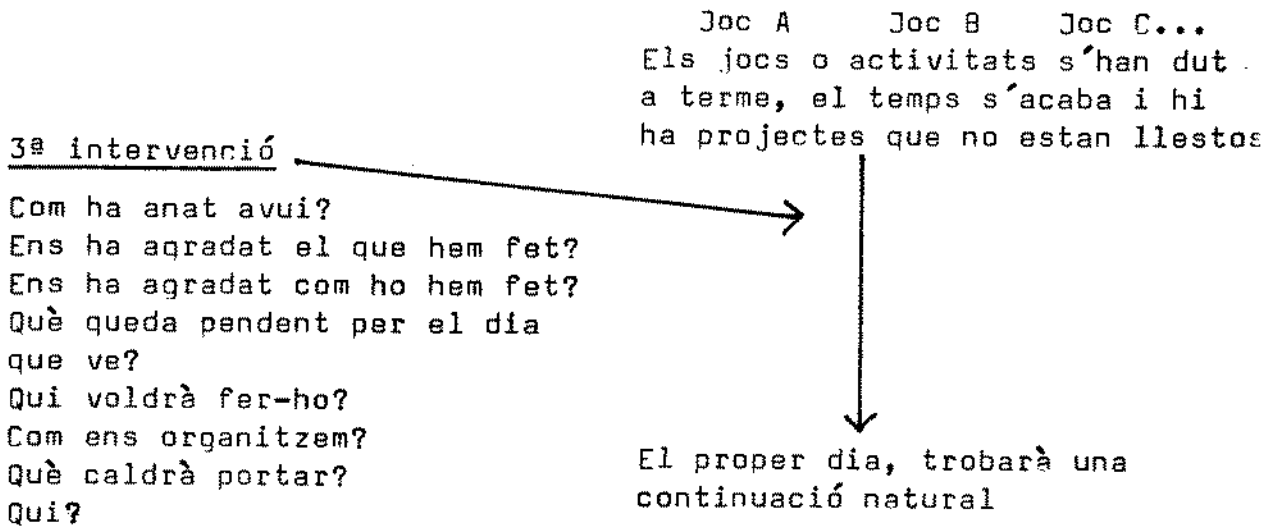
El problema és com intervenir en els jocs dels nens, per a poder ajudar-los a que els facin més rics i satisfactoris, però fer-ho sense destorbar-los, sense imposar una organització o manera d'organitzar-se que no entenguin. Perquè si no ho poden entendre, el que succeirà serà QUE ENS FARAN CAS, i potser gaudiran molt... però ja no serà el seu joc, serà el dels grans. I, tal com havíem dit la intervenció del gran ha de permetre dues coses com a mínim: redreçar situacions de joc que es moren i que aquesta intervenció de l'adult sigui al·liconadora, perquè els nens puguin pendre la iniciativa del joc, el més aviat possible. No es tracta doncs d'arreglar-els-hi el problema, sinó d'ensenyar com arreglar el problema.

Diríem, per desgràcia, que les intervencions de l'adult hauran de sovintejar, sobre tot en grups heterogenis en el seu origen o de nova constitució, doncs encara hi mancarà una confiança, un coneixement dels interessos recíproc, una història comú, etc... També, haurem de convenir, això serà així

tractant-se de nens i nenes de zones urbanes, per la senzilla raó, que aquests nens i nenes, per un general, juguen poc -un tant per cent elevat està entre 10 i 15 hores setmanals davant el televisor- i perquè els seus jocs són molt dirigits o limitats per la naturalesa sofisticada d'uns "estris de joc" anomenats "joguines". Certament, la seva capacitat de joc està rovellada. La nostra condició de mestres ens ho ha fet observar multitud de vegades.

Tornant al que deiem de la intervenció, proposariem un esquema en el que els adults o monitors intervendrien en tres moments, deixant la resta a l'acció dels nens o del grup de nens:





Analitzem separatament aquestes tres intervencions :

1ª. La primera intervenció és anterior a que els nens apareguin en el lloc de trobada o marxin cap a una sortida. Es una intervenció centrada en el marc i els estímuls que oferim als nens

La decoració del lloc de trobada, el suggeriment que trobem als murals i el poder d'estimulació dels materials que posem a l'abast dels nens són els elements que poden determinar que estiguin predestinats a adoptar actituds actives o bé que, contràriament, romanquin passius i esperant que els suggerim o diem el que poden fer.

Evidentment, això ha de complertar-se amb una presència encoratjadora:

- Als nens no els agrada que els grans els deixin fer i es retirin en un racó a parlar de les seves coses: això els hi dóna certa sensació d'insignificància, davant els grans.
- Els agrada veure els grans a la vora i veritablement disponibles.



- Potser que els hi agradi, però normalment no els va bé que els grans prenguin la iniciativa.

Els agrada que els adults ho dirigeixin perquè això és una certa garantia de que les coses aniran bé.

Però no és convenient, normalment, perquè en la mesura que els adults prenen la iniciativa, els nens s'estalvien de fer-ho, de implicar-s'hi i de responsabilitzar-se.

Evidentment, en certes circumstàncies pot ser bo que la prenguin els adults: quan el grup està molt dispers, desmoralitzat, cansat, etc...

2ª. La segona intervenció es produeix en els moments en que els nens, després d'haver pres iniciatives, jugat, treballat, etc... es troben en moments en que no saben com donar una sortida pràctica a la seva activitat, no se'n surten de continuar i comensen a desentendre's d'aquella activitat.

Es una intervenció centrada en l'organització; NO VOL DIR que necessàriament els adults siguin els organitzadors.

Es tracta, més aviat, de:

- precisar: què us passa?, com és que no us en sortiu?, quines dificultats hi ha?
- proposar de sortir del punt mort: què podriem fer per a solucionar això que passa?, què podem fer ara (no deixar-ho per demà)?
- fer si cal, propostes d'organització, però abans demanar als nens si en poden fer ells. Si no els en surten, si no poden realment, pot ser bé de proposar en concret: qui vol acabar això?, qui vol fer allò?, com podem fer això?, i qüestions per l'estil...

3a. La tercera intervenció es produeix a l'acabament de la trobada o de la sortida.

Es una intervenció de revisió, centrada en contrastar el grau de satisfacció que s'ha obtingut del que s'ha fet i del com s'ha fet.

Es també una intervenció oberta al futur. Per dues raons:

- perquè el que no hem pogut acabar avui, ho podrem fer un altre dia; ens posem d'acord i ens organitzem bé.
- perquè si avui, no hem fet les coses tal com hauriem volgut, saber que podem fer-ho millor i portar-ho a la pràctica un altre dia.

-----

Es veu doncs, que treballant d'aquesta manera, al costat dels nens i nenes, és possible que les activitats i les trobades vagin lligant les unes amb les altres d'una manera natural.

Es veu també, que d'aquesta manera, pot anar establint-se entre tots, nens i adults o monitors, un corrent de confiança, respecte i responsabilitat. Perquè els adults són els primers d'estar llestos per ajudar els nens quan cal, però no els estalvien els problemes que poden resoldre ni les responsabilitats que poden pendre.

Finalment, si es reflexiona, veurem que una acció organitzada, pot sorgir naturalment d'aquest tipus de vida compartida per grans i petits. Si hi ha vida sempre hi ha coses per a fer... i si hi ha coses per a fer, hi ha la necessitat d'organitzar-se per a fer-les.

L'acció és l'esforç organitzat de cara a un objectiu que tot el grup té com a propi. L'acció és complexa. Demana que els adults recullin els interessos que han observat en els nens, hi pensin i els integrin en un projecte de conjunt.

Demana que presentin el projecte als nens, amb una certa solemnitat. Això comporta:

- una reunió especial, molt ben preparada:
  - . ambientació
  - . plànols i projectes dibuixats, ben concrets
  - . programes de treball ben especificats.
- una presentació feta a poc a poc:
  - . Què es tracta de fer?. Això tot i que es basi en les il·lusions dels nens, cal presentar-ho amb força sugestió, acompanyat d'elements imaginatius, imatges evocadores, etc...
  - . com es pot fer?
    - . feines que comporta
    - . repartiment de les feines
    - . aprenentatges que caldrà fer, habilitats que caldrà adquirir. Qui ho ensenyarà?
    - . eines o instruments que caldrà adquirir o dominar.
  - . On es pot fer?
    - . llocs on es farà l'entrenament i la preparació
    - . llocs o persones que caldrà visitar
    - . indret on es durà a terme el projecte: idealment, una sortida és el millor indret (els nens són molt sensibles a l'escenari de l'aventura).
  - . Quan es pot fer?
    - . calendari de reunions i de sessions de treball

- . data de la diada de la realització.
- . Qui ho ha de fer?
  - . evidentment els nens, però cal precisar quelcom
  - . cal dir de quina manera es repartiran les feines entre els equips.
  - . cal dir quines persones grans estaran disponibles per a ajudar-los en cada moment.
- una discussió de tota la proposta.
- un acord solemne

-----

El projecte de l'acció no pot ser llarg: els nens es cansarien de perseguir un objectiu massa llunyà, (en aquestes edats no són capaços de fer-ho), sobretot si és poc concret.

Mentre el projecte es duu a terme, els adults o monitors no han d'oblidar mai que la seva feina consisteix en festar a segon pla, amb una total disposició a ajudar i a intervenir quan els sembla que la situació ho demana. Les intervencions dels adults, han de ser essencialment les mateixes que hem dit abans:

- 1ª Preparar cada sessió de treball o trobada, de manera que els nens hi trobin una invitació a ésser protagonistes.
  - 2ª Ésser presents per a contribuir a que es solucionin els problemes que es plantegen en la pràctica: cansament, discussions, malentesos, manca de coordinació, etc...
  - 3ª Contribuir a que, al final de la feina, es faci una avaluació de com ha anat, que s'ha de fer, que manca per a fer i de quina manera s'haurà de treballar a la propera sessió.
-

De la mateixa manera que hem dit que el joc dels nens, si és ben menat, condueix naturalment a l'organització d'accions ben estructurades, podriem dir que si els adults tenen prou sensibilitat per a proposar als nens accions a la seva mida i els ajuden a ser-ne veritables protagonistes, també arribarà el moment en que els nens faran directament les propostes d'activitats i animaran prenent a les seves mans l'organització de la vida del grup.

Però és molt important no ser idealista i no oblidar que això és sempre el resultat d'una feina d'observació i de temps, feta amb paciència i continuïtat.

---

#### 4.2 L'Etapa d'11 a 14 anys

" Són molts els que s'han dedicat a definir les característiques de l'adolescència. Però, la noció d'adolescència no existeix en totes les societats. En algunes sols apareixen quatre tipus d'edats: el nadó, el nen, l'adult, i el vell ".(1)

Entre els pobles saharians veiem que els nois i les noies inicien la vida d'adult entre els 13 i els 16 anys. Les noies molt sovint són casades abans d'aquestes edats. El mateix succeeix en tribus americanes, africanes o del continent oceànic. En definitiva sequexen molt més d'aprop el procés de desenvolupament dels propis animals, que, un cop han sofert el canvi biològic, són considerats mascles o femelles joves.

En les societats primitives es celebren els ritus d'iniciació o de pas, dels que poc temps abans eren infants, després, són considerats adults amb tot el que això comporta.

En les societats més evolucionades, el ritus o pas, s'allarga en temps, dura anys.

" En general, com més complexa és la societat, més distància hi ha entre la maduresa biològica i la maduresa social. D'aquest període se'n diu adolescència. És el temps en que hom madura biològicament però no ha acabat de

(1) Ramon CANALS. " Adolescència ". Circular Interna  
Minyons Escoltes i noies Guies Sant Jordi. Febrer-76

madurar en l'aspecte social ampli que implica un coneixement del món, unes tècniques, una interpretació de la personalitat.

Si es fa l'equació maduresa biològica = maduresa social, no hi ha adolescència ". (1)

De tot això se'n desprén que, en la nostra societat podem parlar de l'adolescència, i bé que ho sabem. Però la dificultat apareix en definir aquesta etapa en que es produeix un canvi o evolució biològica i un canvi en el psiquisme, en la consciència del "jo". Entre els autors que tracten el tema hi ha divergències quan viem que uns consideren l'etapa globalment i altres marquen, ben definides, sub-etapes o períodes encadenats, però ben delimitats. En efecte, Piaget ens parla d'adolescència de manera global, també Arnold Gesell, iniciant-la ja a partir dels 10 anys. En canvi, Roger Mucchielli distingeix tres moments: Prepubertat, pubertat i adolescència.

Pel que fa a nosaltres, distingirem dues etapes, la que encapçala aquest apartat, 11-14 anys, i la que delimitarem entre els 14-16 anys. Amb això no volem pas entrar en polèmica, la nostra divisió es deu al planteig concret de la Proposta dins el lleure. Som conscients que no marquem límits a uns processos psico-biològics, el que fem és una proposta d'actuació de cara a unes edats que pertanyen a aquets processos i ho intentem fer de la manera més raonada i lògica possible.

---

(1) Ramon CANALS. Obra ja citada.

Podriem definir l'etapa que ens ocupa, com un període de crisi, de transició en que hi entra un nen i en surt un adolescent. No entrem en detall, pel que fa als canvis biològics concrets que tenen lloc en aquestes edats, només recordar el fort creixement físic que hi té lloc, el cos va prenent a poc a poc, els caràcters de l'adult, s'adquireix la maduresa sexual, etc...

El que sí ens interessa és allò que se'n deriva d'aquesta evolució. En primer lloc suposa una modificació de la pròpia imatge corporal; els nois i noies d'aquesta edat comencen a percebre's diferents, experimenten sentiments contradictoris, per una part, de satisfacció perquè s'acosten a la imatge que ells tenen de les persones, a les que fins ara es sentien identificats o als adults en general, veuen que abandonen ràpidament el món dels infants, en canvi, també senten que el seu físic és imperfecte, és descompensat, sentint-se molt preocupats per aquest fet. Precisen ajuda en el sentit de que han de prendre consciència del procés de creixement i d'evolució que estan fent, arribant a la total acceptació del propi cos i al coneixement exacte de les seves limitacions i possibilitats.

En un altre ordre, diem que l'etapa anterior es caracteritzava per la facultat d'operar mentalment a nivell concret, en aquesta es dona el pas de les operacions lògic-concretes a l'estadi de les operacions lògic-formals, és a dir, capacitat per realitzar raonaments abstractes, capacitat per elaborar teories, en altres paraules i seguint Piaget, el seu pensament és hipotètic-deductiu. El pensament anterior, el concret ve a ser com la representació d'accions possibles, el pensament formal és la representació d'una representació d'accions possibles. En conseqüència, apareix una capacitat de reflexió fora del món



tanqible, neix un veritable interès intel·lectual.

Es produeix el pas de la preponderància del món de l'acció, de la curiositat, al món intel·lectual, al món del propi jo, de la pròpia persona.

Pel que fa referència a la vida emocional, el noi i la noia d'aquesta edat, recobra les commocions de la primera infància, al girar l'atenció vers sí mateix, reneixen les necessitats d'afirmació i d'identificació. Hi ha un desplaçament de la identificació al pare o la mare cap als grans herois, figures mítiques i els models que presenta la societat. Es l'edat en que segueixen, quasi religiosament, les fetes i desfetes d'aquests models. La "fan-mania" és un fenomen típic de l'edat.

Ara bé, l'aspecte que per nosaltres té més interès, és el de l'afectivitat i de la sociabilitat. El tractarem més àmpliament, fent referència també a les peculiaritats exposades fins ara.

La vida afectiva i social dels nois i noies d'aquesta edat té com a característica general i específica, el fet de que disminueixen el nombre de relacions socials per INCREMENTAR-SE la profunditat.

Cap els llanys la major part de nens i nenes han interioritzat l'adquisició fonamental de l'etapa anterior: la norma socialitzada i igual per a tots. A partir d'aquest punt l'evolució dels grups es caracteritza per:

- Un augment considerable de la necessitat d'agrupar-se, del desig de convivència, de la solidaritat tancada entre els membres d'un grup i, cap els 15-16 anys d'un intens sentit de comunitat.
- Una progressiva acceptació de les exigències del grup- sempre i quan s'hi sentin integrats-. Existeix una submissió a les normes del grup, a les normes comuns, això pot degradar-se a pur conformisme, i el repartiment de tasques.
- El pas d'una adaptació al grup, pròpia dels 11-13 anys aproximadament, a una intensa adaptació interindividual, més personalitzada i solidària, en el marc d'un clima de grup d'orientació idealista, que té lloc cap els 15 o 16 anys. Es a dir, es passa d'una exaltació de grup a una exaltació de la comunicació entre amics dins del grup.

El grup juga un paper molt important en la vida dels nois i noies d'aquesta edat. A partir dels 11-12 anys, hi ha una necessitat molt imperiosa de trobar-se; en el grup s'hi busca, cada vegada més, una raó de ser. El grup és el lloc de vida per excel·lència, és el lloc de trobada, d'identificació, on hom s'aferma i es contrasta.

Alguns problemes s'originen en els conflictes d'afirmació d'individualitats. Normalment deriven cap a la constitució de subgrups diferenciats que acaben tolerant-se i, en el millor dels casos, reconeixent i acceptant en profunditat les diferències que els separen i, fins i tot, utilitzant constructivament aquestes diferències.

Els grups de preadolescents i d'adolescents, en el marc d'una societat que els nega un status mínimament digne, s'hi instauren oposant-se i aquesta oposició pot arribar a ser la seva raó d'existència, o sigui, esdevenir grup de delinqüents.

En el sí dels grups és freqüent una jerarquització, tal vegada, poc democràtica, en el sentit de que els individus hi tenen un pes específic diferent; sol parlar-se de l'existència de caps o líders i complementàriament la resta dels components del grup. Aquests personatges tenen una importància de primer ordre, ja que segons sigui el seu tarannà, poden contribuir a generar conflictes més o menys greus en el sí del grup o l'efecte contrari, és a dir, ser els conductors, en cas de conflicte establert, del grup per retrobar l'equilibri perdut.

En els grups d'aquesta edat, el lideratge acostuma a estar relacionat correl·lativament amb l'habilitat o la intel·ligència social, la capacitat de jugar bé el joc material o dialèctic que fa el grup, la capacitat de dirigir, tot donant la sensació de respecte a les persones.

L'amistat pren una significació important. La companyonia persisteix i és una necessitat fonament sentida per a reforçar l'amistat. La companyonia s'enriqueix amb l'aparició de formes d'amistat profundes, amb un gran desenvolupament de la solidaritat orientada a la recerca d'un creixement en comú, a la gènesi d'idealismes compartits.

Fent referència a les normes de grup, si en l'estadi anterior deiem que els compromisos a que arribaven els nens, eren de caire concret, donat que es trobaven en plé raonament lògic-concret

lògic-concret, a les edats que estem considerant s'obre una mena de període constituent, al llarg del qual, per l'adquisició del pensament hipotètic-deductiu, es van temptejant possibilitats d'acord noves i basades en el contracte entre iguals.

Si abans es buscaven acords referits a comportaments concrets que afavorissin la vida del grup, ara es tractarà d'encetar un procés de recerca d'un estil de grup:

- En un primer moment, un estil de vida intern que afavoreixi l'existència del grup que s'afirma oposant-se a la societat entorn.
- En un segon moment, un estil d'actuació sobre l'entorn, més o menys idealístic, però en tot cas tendent a unes transformacions de la societat.

D'altra banda i per últim, farem referència a una sèrie de valors comuns a la majoria dels grups d'adolescents, fins i tot es donen en grups de delinqüents: valor, lleialtat, fidelitat, superació de sí. Creiem que és important constatar-los perquè constitueixen, una mica, els elements que amenitzen el desenvolupament del grau d'implicació dels diferents individus en el grup.

---

#### 4.2.1 L'Operació

---

En aquestes edats, les característiques generals de l'activitat en l'esplai serien:

- es consolida, per abandonar-se més tard, l'afecció pels jocs amb regles, que havia aparegut en l'etapa anterior.
- Les regles dels jocs són fàcilment modificables per un acord entre els participants. La recerca de noves formes de jugar o de variar un joc conegut, acostuma a partir d'hipòtesis aportades per algun membre del grup i valorades pels companys abans de ser acceptades.
- Tendeixen a explorar, a temptar la fortuna. L'aventura és una paraula que resumeix, encertadament el sentit de moltes activitats d'esplai, en aquestes edats.
- Individualment, a casa seva, molts nois i noies desenvolupen "hobbies", en els quals adquireixen graus de perfecció i habilitat notables.

Atenent a aquestes característiques i donat que els nois i noies d'aquestes edats:

- han adquirit una certa, no massa, capacitat de coordinació i d'organització col·lectives, que volen i necessiten exercir aquesta capacitat, encara que en alguns moments s'arrepentin en els grans i romanquin passius.
- Troben gust en l'exercici de les seves capacitats d'imaginació, exploració del món intel·lectual, divagació, especulació, etc...

- Viuen el grup d'una manera relativa, és a dir, no es troben tan bé dins el conjunt del grup com en la companyia dels companys més amics, en subgrups més reduïts.
- Inicien la recerca d'un estil de ser, de fer, havent començat a superar el simple acord sobre comportaments concrets.
- Estan vivint una etapa de crisi profunda.

Atenent doncs, a tots aquests elements, pensem que l'activitat central a proposar per aquestes edats seria l'operació.

L'operació, com a forma d'organització de l'activitat del grup, respon a moltes de les necessitats dels grups d'aquesta etapa. Respon a les necessitats de canalitzar l'activitat, possibilitat de desenvolupar capacitats i habilitats tècniques i intel·lectuals posades al servei del grup, oportunitat de parlar, trobar-se, comunicar-se, etc...

Ara bé, les operacions no sempre hauran de sortir bé, en la mesura que sorgeixen d'unes necessitats d'especulació, d'aventura gratuïta, de vegades no porten en lloc. Això no és necessàriament negatiu perquè el fracàs també ensenya.

Si el diàleg, entre els nois i entre els nois i monitors, funciona mínimament bé, aquests últims, tenen una autoritat que els ve dels nois i que hauran d'utilitzar per a :

- impulsar una organització més seriosa i una responsabilitat més profunda en els plantejaments de les operacions.
- ajudar els nois a trobar una mesura a l'hora de fer

la crítica de les seves organitzacions i realitzacions. En una paraula, ajudar-los a aprendre a tocar de peus a terra, a assumir les seves limitacions, a començar a buscar un estil.

- - - - -

Abans del llençament d'una operació el grup viu una fase d'estructuració dels equips. Durant aquesta fase són els monitors els qui porten la iniciativa de la vida del grup, han de fer propostes d'activitats que serveixen per a que nois i noies es trobin, i realitzin petites activitats d'esbarjo o de participació en la vida ciutadana.

A mesura que els equips van constituïnt-se, s'acosta el moment de tornar a pensar en l'organització d'una nova operació. De les converses informals, de les seves anades i vingudes amb els equips, els monitors, treuen algunes idees que semblen interessar a totes i proven de reflexar-ho en un mural obert, que sigui:

- suggerent: fent veure que tal idea llençada per tal membre del grup té moltes possibilitats.
- poc precís, difós : de forma que la idea no sigui massa concreta i el grup, o algun equip, pugui entomar-la i donar-li una forma més definitiva.
- imaginatiu: combinant imatges i frases suggeridores, tipus "slogan", que adrecen més a una presentació sensitiva que no pas lògica d'allò que vol recullir-se com a suggerència.
- hem dit, obert, és a dir, que els nois i noies poden afegir-s'hi directament a explicitar les seves

iniciatives. Han de sentir-se convidats a fer-ho.

Aquestes iniciatives, suggerents, imaginatives, imprecises, prendran cos en les discussions dels equips i possiblement en faran projectes concrets per a presentar-los a l'assemblea de tot el grup; també pot passar que sorgeixen projectes completament diferents. En tot cas cal fixar una data per a aquesta trobada de tots i elegir l'operació per a dur a terme.

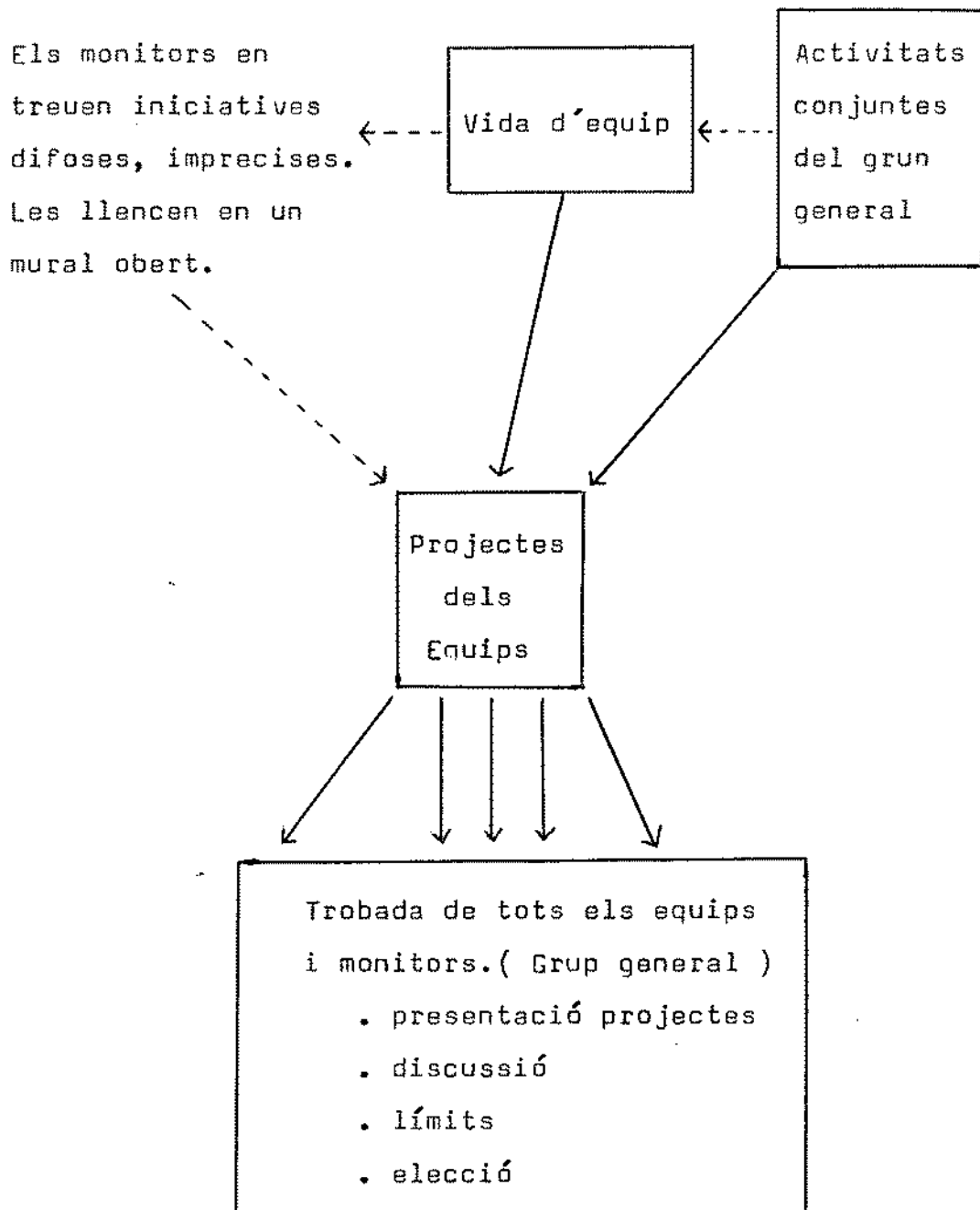
En aquesta trobada, cada equip hi aportarà el seu projecte tan elaborat com li sigui possible, havent comptat, si pot ser, amb l'ajut d'un dels monitors.

Aquesta trobada general ha de servir per a :

- fer la presentació de cada projecte.
- per a discutir-los: avantatges, inconvenients, valoració global.
- elegir un dels projectes.
- construir-ne un de nou recullint propostes de diferents equips. D'aquesta manera es garanteix un major grau d'implicació dels membres del grup.
- valorar les limitacions del grup: limitacions materials, de temps, de lloc, de diners, de capacitat per abordar el treball...
- aquesta valoració de les capacitats, possibilitats i limitacions del grup comença a configurar les qüestions problemàtiques que hauran de tenir en compte en la redacció del document de l'operació.

En el gràfic següent presentem l'esquema del que hem dit fins ara, on es veuen els moments viscuts pel grup fins ara.





Gràfic 17 : Esquema dels moments previs i final, en el procés d'elecció d'una operació.

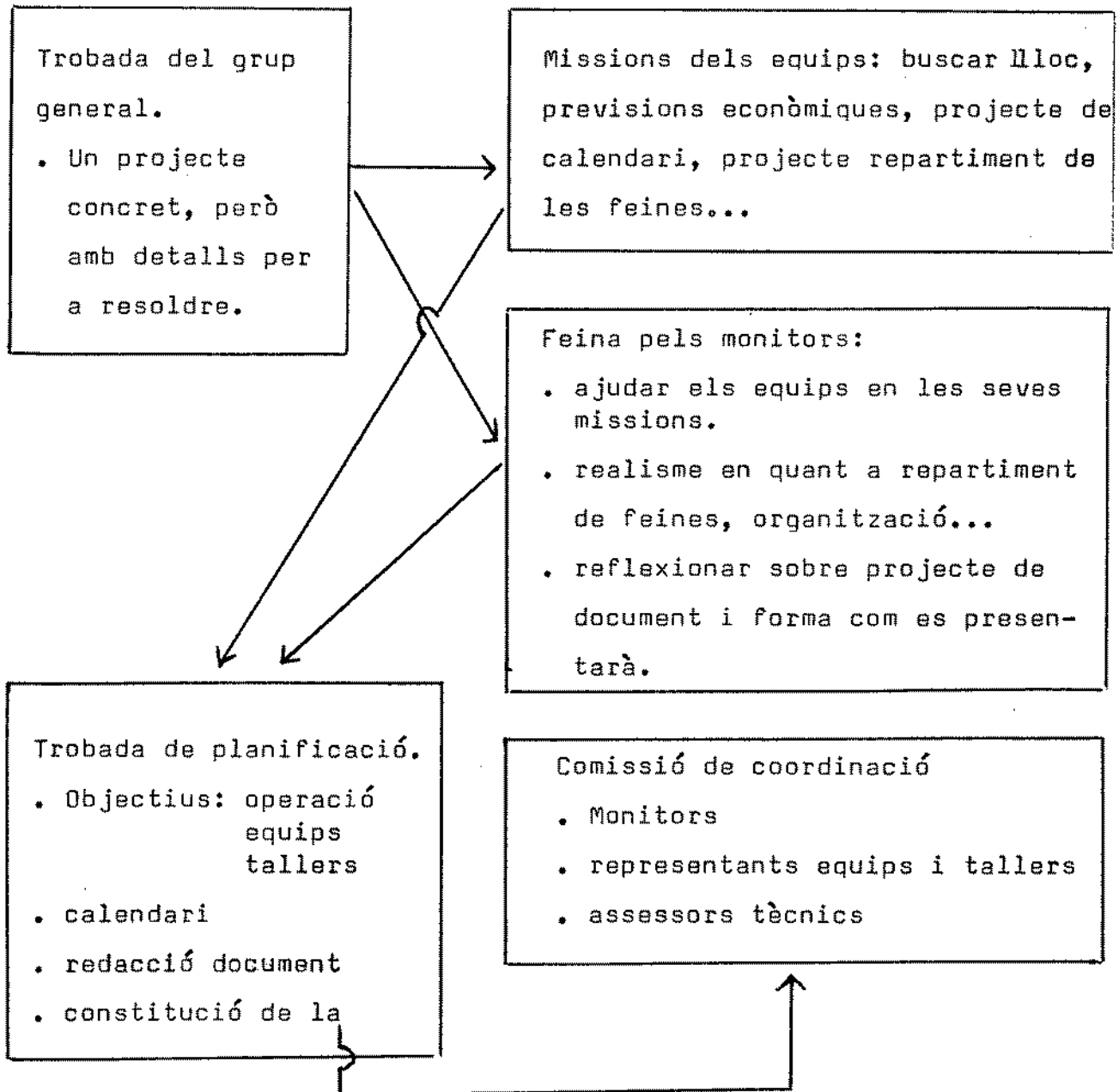
Una vegada que ja es té un projecte d'operació elegit, és necessari donar-li forma concreta, organitzar-se per a que sigui realitat. De cara a l'organització definitiva, hi veiem uns passos previs:

- comprovar si els problemes reals de temps, de lloc, de materials, de diners, d'assessorament tècnic, poden ser resolts i de quina manera poden ser-ho. Així són possibles missions d'equip.
- pensar una proposta concreta de calendari.
- pensar una proposta concreta de repartiment de feines i veure si és possible de dur-la a terme en tallers que funcionin efectivament.
- per part dels monitors, prendre's un temps per a preparar una reflexió conduent a la redacció d'un document d'operació madurada pel grup.

Aquests passos finalitzaran en una trobada amb missió de programació o de planificació, per la qual cal fixar una data. Aquesta trobada ha pretendre:

- deixar ben clarament establerts quins són els objectius definitius de l'operació. També fixar amb claredat quines són les missions de cada equip i les feines que pertocuen a cada taller.
- establir el calendari de realització de l'operació. Aquest calendari ha de ser una programació lògica de les diferents activitats, de forma que es facin ordenadament.
- redactar el document d'operació i procedir a la seva signatura.
- constituir una comissió de coordinació, formada per monitors i representants de cada equip i taller.

Exposarem en un esquema o gràfic aquesta segona part del procés. ( Gràfic 18 ).



Gràfic 18 .- esquema dels passos a fer des de l'elecció de projecte d'operació fins el moment de la realització.

Mentre dura la realització de l'operació, treballen amb independència però articulats de manera funcional a través de la comissió de coordinació:

- cada taller
- cada equip
- el conjunt del grup general

Al llarg de la realització, és clau el bon funcionament de la comissió de coordinació, ha de ser de forma equilibrada entre els equips i tallers, per a que el projecte avenci de forma homogènea. De totes maneres, el treball descentralitzat, que és típic de tota operació, no és oposat a alguna activitat conjunta de tot el grup?

- sigui una activitat viscuda al marge de l'operació, lligada al barri o al poble, a la vida cultural o artística, o un simple esplai gratuït.
- sigui alguna activitat prevista com a part de la pròpia operació.

Aquestes activitats conjuntes seran, normalment, més freqüents com més aprop estiguem del final, quan els esforços separats de cada equip o taller, van confluint en realitzacions comunes.

Pel que fa a les operacions, queda només exposar com conclou definitivament la mateixa. Tal com feien els nens i nenes de l'etapa anterior quan realitzaven les accions, que per a treure'n un fruit o experiència vàlida, la revisaven, el mateix ha de succeir amb les operacions. Han de ser objecte de revisió, d'aquí n'ha de sortir una experiència que revertirà en el millorament de les futures operacions que s'iniciïn.

La revisió no ha de ser limitada a l'èxit material de les operacions ni al bon o mal compliment dels acords del document d'operació. Ha de consistir en una reflexió profunda sobre:

- què s'ha fet realment.
- com s'ha fet. Per què s'ha fet així i no d'una altra manera.
- quina experiència ha viscut cadascú. Com la valora.
- per què hem arribat fins on hem arribat, tan en el terreny de la realització pràctica de l'operació com en el ser conseqüents en les tasques assignades a cadascú i autoacceptades.

-----

Les operacions permeten , en definitiva, el que els nois i noies d'aquesta edat puguin desenvolupar aquelles afeccions o "hobbies" que tenen (fotografia, música, montanyisme, etc...) amb la particularitat que, posades al servei d'un grup i coordinades amb altres per la consecució d'una finalitat comuna. Al temps, es possibilita el creixement en l'experiència grupal i social. L'operació permet viure l'aventura en la que, moltes vegades, l'imaginari ve a ser realitat.

---

#### 4.3 L'etapa de 14 a 16 anys

" Pares i educadors, al llarg de la seva tasca, van construint una casa per al seu fill o educant. Ho fan amb tota l'estimació. Fan la distribució que creuen que serà millor. Utilitzen el terreny que se'ls ha donat. Busquen els materials millors d'entre els que tenen a mà; a vegades van lluny a cercar-los, altres vegades empren materials que no són utilitzats gaire correctament. Busquen ajudes de mà d'obra. I la casa és bonica, i va pujant, i té l'estil de la regió.

Arriba el moment en que pares i educadors lliuren la tasca, tan amorosament construïda, al seu propietari, el noi de 13 - 14 anys.

I el primer que fa aquest és començar a treure'n els pares i educadors, a agafar el pic i començar a enderrocar la formosa casa. Treu parets, modifica construccions, no està content de l'herència.

Però no és pas per a posar-se a plorar.

Els materials que formaven part de la casa, continuen allà.

El que fa és construir una nova casa al seu gust, amb estructures i distribucions noves. Fa una nova casa utilitzant el terreny i els materials de l'antiga. Alguna cosa nova hi aporta. Sobretot l'organització, l'estructura ha canviat. Però no costa gaire reconèixer els elements vells de

l'antiga casa, presents allí. Es més: gràcies a ells s'ha pogut fer el canvi.

Pares i educadors no sols hi han aportat el material sinó també li han donat un aprenentatge que ha fet possible la nova construcció ". (1)

- - - - -

Hem copiat literalment aquesta "paràbola" perquè condensa en poques paraules, el que és, essencialment, el fet de l'adolescència. Ens remet a les etapes anteriors, en les que els educadors en general, participen activament en la formació dels seus deixebles, portats per un ideal, una veritat. Però hagi sigut quina hagi sigut la seva tasca, la seva "construcció", arriba el moment en que el subjecte, per ell mateix, ha de trobar la seva identitat, el seu camí, el seu estil.

Aquí arribem, doncs, en el punt primordial de la qüestió; trobar-se a sí mateix i els altres amb independència, seguint el propi camí.

L'adolescent, degut a les capacitats d'abstracció del seu pensament es llença a reflexionar sobre el món: família, societat, univers.

" Existeix doncs, un egocentrisme intel·lectual de l'adolescència, comparable al egocentrisme del lactant, el qual assimila l'univers a la seva activitat corporal i a l'egocentrisme de la primera infància,

(1) Ramon CANALS. Obra ja citada.

el qual assimila les coses al pensament incipient(joc simbòlic, etc...). Aquesta última forma d'egocentrisme es manifesta creient en la reflexió totpoderosa, com si el món s'hagués de sotmetre als sistemes, i no els sistemes a la realitat. Es l'edat metafísica per excel·lència: el jo és suficientment fort com per reconstruir l'univers i bastant gran com per a incorporar-lo".  
(1)

Aquesta reflexió, aquest revisionisme, el porta a actituds de rebel·lió, de contestació. Roger MUCCHIELLI (2) parla de la rebel·lió contra els pares, que és caracteritzada per oposar els propis models de l'adolescent als models del passat que representen els pares. Rebel·lió contra la societat: l'adolescent percep una societat injusta, corrupta, violent i hi oposa una societat ideal, igualitària. Rebel·lió contra l'univers: recusació o simplement crisi de la religió, oposant-hi una metafísica, és a dir, discussió filosòfica, reflexió sobre la mort...

Ara bé, cal tenir en compte que aquestes actituds de rebel·lió, que no són negatives, sinó que ben recolzades són el vehicle de conducció vers la maduresa personal i social, no sempre poden exterioritzar-se, són molt els joves que no s'enlairen per damunt d'inhibicions i tabús i resten o rebels eterns o amorfes. Per tant, tan pares com educadors han de mantenir una posició expectant, de respecte i de recolzaments dels processos que realitzen els adolescents.

" Es una sort per a un home el trobar un mestre,  
però és un perill més gran quedar-se en dei-

(1) Jean PIAGET. Obra ja citada.

(2) Roger MUCCHIELLI. " La personalidad del niño"  
Nova Terra. Zona edició. 1969



xeble, és a dir, restar per sempre agafat a la trampa de l'ensenyament rebut. Aleshores el deixeble es troba com bloquejat en el seu desenvolupament, ha donat, per tota la seva vida una adhesió; ha fet vot d'obediència. (...). Quan es presenti una situació imprevista quedarà brutalment al descobert, el seu únic recurs serà demanar consell al mestre, (...). fullejar les seves "obras completas" i l'índex analític ". (1)

Si en l'etapa anterior afirmavem que apareixia un desplaçament de l'autoritat del pare vers els monitors i després el grup, com es pot desprendre, del que hem dit de l'etapa que tractem ara, aquestes posicions s'enforteixen. Cal doncs, donar una visió sobre aspectes de la sociabilitat.

Hi ha un aprofundiment de les dimensions aparegudes en l'etapa anterior, és a dir, una personalització de les relacions entre els companys. Això no afecta a la totalitat dels components del grup, sinó únicament a alguns d'ells: cadascú té els seus amics, i això no obsta, en general, perquè mantingui unes bones relacions amb la major part dels altres.

La recerca d'un estil o d'una manera de ser del grup esdevé sovint exigent per dos motius: d'una banda el paper molt important que té, per als nois i noies, la pertanyença a un grup, d'altra banda el major rigor dels seus processos intel·lectuals d'anàlisi i crítica.

(1) Georges GUSDORF. " Para qué los profesores "

La posada en crisi del món adult s'acompanya d'assaigs d'afirmació individual i col·lectiva dels adolescents enfront dels grans, i en aquesta recerca d'una originalitat el grup hi té una funció d'acompanyament i d'estimulació molt important: és en el grup on els nois i les noies exploren i afirmen allò que van descobrir. Necessiten d'una forma, sovint obsessiva, l'acompanyament del grup i, simultàniament, on els seus impulsos individualistes interfereixen, sense adonar-se'n, el bon funcionament de la col·lectivitat.

" A vegades també hi ha crítica mútua de les solucions respectives, però l'acord sobre la necessitat absoluta de reformes és per unanimitat. Després venen les societats més àmplies, els moviments de joventut, dins dels quals es fan els assaigs de reorganització positius i els grans entusiasmes col·lectius ".(1)

Algú ha dit que l'adolescència és un fet cultural sobre una base biològica. És cert, ja hem vist en l'apartat anterior, al parlar de l'etapa dels 11 als 14 anys que, tots els nois i noies, i en tot lloc, realitzen una maduració biològica, no essent així pel que fa a la maduració social o més ben dit, en realitzar el pas de púber a adult. Doncs bé, la responsabilitat és de la societat i aquesta ha de facilitar que el jove, dins una pràctica social arribi a adquirir l'estatus d'adult.

" La veritable adaptació a la societat haurà de fer-se quan, de reformador, l'adolescent passi a realitzador. (...) El treball efectiu i seguit (...) cura de tots els somnis ". (2)

(1 i 2) Jean PIAGET = Obra ja citada.

S'ha de possibilitar que l'adolescent realitzi aquestes tasques:

- Identificació amb el paper sexual biològicament determinat. Aquesta identificació no passa necessàriament per l'acceptació del paper, que del propi sexe, té la societat. El que és important és: ser i sentir-se pertanyent a un sexe.
- Acceptar el propi físic i usar amb eficàcia el cos. En la nostra societat el valor del físic és ben determinat, això pot complicar molt l'autoacceptació per part de l'adolescent.
- Assolir la independència emocional respecte els pares i altres adults. Estem parlant de l'enfortiment de propi Jo. Les interaccions amb pares i adults en general han d'anar adquirint un pla d'horitzontalitat que comporti un diàleg obert i sense coaccions i dependències de cap tipus.
- Encaminar-se cap a una independència econòmica. L'adolescent està molt aprop d'assolir-la per mitja del treball professional, però abans d'arribar-hi, la realització de petits treballs remunerats poden aportar algun diner per a cobrir les seves despeses.
- Formar-se una cosmovisió, una filosofia de vida, un sistema de valors que els porti a una independència intel·lectual i ètica. Han de desenvolupar la capacitat de comprendre l'època i el medi en que viuen i dominar les idees bàsiques que permeten d'orientar-se en aquest món.
- Establir una relació nova i més madura amb els iguals dels dos sexes. Dins el grup de nois i noies és on es fan les

veritables experiències de cara a una bona adaptació social.

- Elegir una professió i preparar-s'hi. La nostra societat és complexa i la preparació professional llarga, cal ajudar al jove per a fer una bona elecció i possibilitar una adequada preparació.
  
- Descobriments de l'amistat i de l'amor. L'amistat, l'amor té un rol personalitzador que força a perfeccionar la unificació interior, que dóna consistència al Jo, que és ressaltat per l'amor que inspira. (1)

---

(1) Adaptació seguint l'esquema del treball de Ramon CANALS, citat anteriorment.

#### 4.3.1. L'empresa

---

En aquestes edats, (14 - 16 anys), l'articulació de les activitats a l'entorn de projectes o empreses, té una fonamentació més real que en les etapes anteriors.

Però això no vol dir que, un grup funcioni bé perquè dugui a terme empreses molt espectaculars molt sovint. Haurien de tenir-se en compte els següents aspectes:

- Si l'activitat del grup ha de sorgir de la seva vida i del contrast de les seves necessitats amb el món exterior, no és gens estrany que el grup funcioni desigualment i de manera contradictòria moltes vegades, perquè les seves necessitats reals són diverses:
  - . necessitat d'afirmar-se individualment, necessitat de fer-ho col·lectivament.
  - . necessitat d'oposar-se als grans, necessitat de comptar amb el seu ajut.
  - . necessitat de relaxar-se i d'aprofundir la seva experiència personal, necessitat d'esgotar-se en una activitat que els mostri algun aspecte de la seva personalitat.
  - . necessitat d'afirmar-se enfront del món ja fet que se'ls ofereix, impossibilitat de transformar-lo efectivament.
- El fet que el grup experimenti un funcionament desigual i contradictori, posaa les mans dels monitors, un material educatiu de primera qualitat: l'experiència, viscuda per als nois i noies, de les seves dificultats i contradiccions.

El procés de creixement de la persona ha de passar la superació de les contradiccions que experimenta.

Si acceptem aquestes contradiccions i en fem l'objecte d'una anàlisi col·lectiva, estem prestant un ajut inestimable.

- El fet que el grup cerqui, de forma confusa i amb moltes dificultats, una forma d'ésser del món, una forma d'actuar, un estil de viure, és la clau d'un problema: El no quedar-se quiets i contemplant-se, sinó el saber viure una edat inquieta, que cerca una sortida.

Així com en la primera etapa que hem presentat, el joc i l'acció, eren presentats com a experiència grupal i vehicle per a dominar el món concret; en l'etapa anterior l'operació, era l'oportunitat, a part de la vida en grup, de fer realitat tots els somnis d'aventura. En l'edat última, que contemplem, l'empresa serà la possibilitat de conèixer el món, en tota la seva complexitat, fer la praxis d'uns ideals, relacionar-se intensament amb l'altre, i tot, encaminat a trobar-se un mateix, realitzar una acomodació a la realitat amb esperit crític i constructiu per a esdevenir elements positius dins la societat.

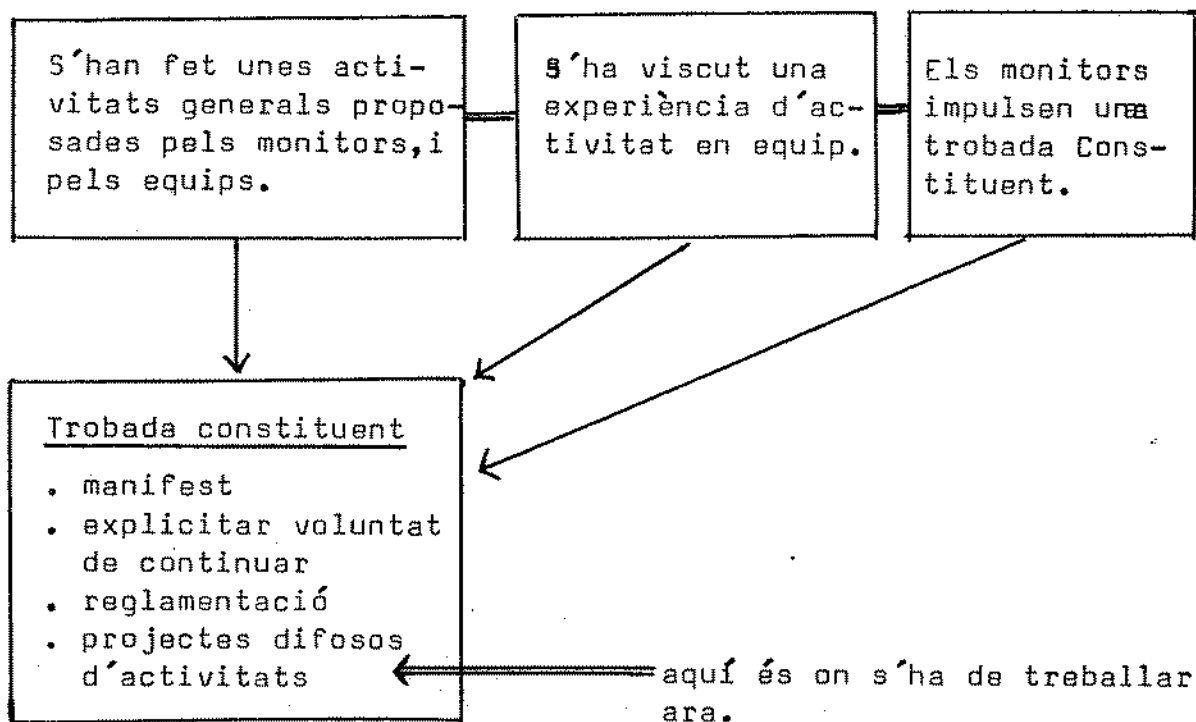
- - - - -

Abans de que un grup es plantegi concretar el seu projecte d'activitat, haurà passat un temps més o menys llarg. Aquest temps no ha estat un temps perdut:

- D'una banda s'han dut a terme activitats proposades pels monitors i més tard pels grupets que anaven constituint-se en equips.

- D'altra banda, ha estat un temps dedicat intensament a:
- . conéixer-se
  - . anar fent grup, constituïnt equips
  - . arribar a constituïr-se com a grup general estable:
    - . formular-se què significa pertànyer al grup
    - . implicar-se en el col·lectiu fent referència a uns valors
    - . esbossar unes línies d'acció
    - . donar-se una organització, unes institucions que serveixin per a que el grup es governi.

Aquest període inicial de la vida del grup ha de finalitzar amb una trobada Constituent, s'ha de redactar un manifest o declaració de principis del grup i un reglament intern. Sobre aquestes bases és on ha d'assentar-se l'elecció del projecte d'activitats. Tenint present que, per els adolescents, l'activitat, encara que pugui girar a l'entorn d'un centre, ha de ser diversificada. Tenim doncs que :



Gràfic 19.- Moments del grup fins la Trobada Constituent.

A partir de l'aparició d'uns projectes, encara, incipients, és treballarà de cara a :

- . passar d'idees generals a idees en concret.
- . passar de projectes difosos a projectes ben precisos.

Cal una reflexió dels equips que estudiïn en detall els seus projectes per a presentar-los en la trobada general. En aquesta trobada els projectes seran discutits, matissats, acceptats o rebutjats. En tot cas el grup haurà de pronunciar-se sobre quins són els projectes que el grup fa seus i com els integra. La trobada d'elecció no ha de triar necessàriament, un únic projecte, sinó que pot decidir d'impulsar-se més d'un.

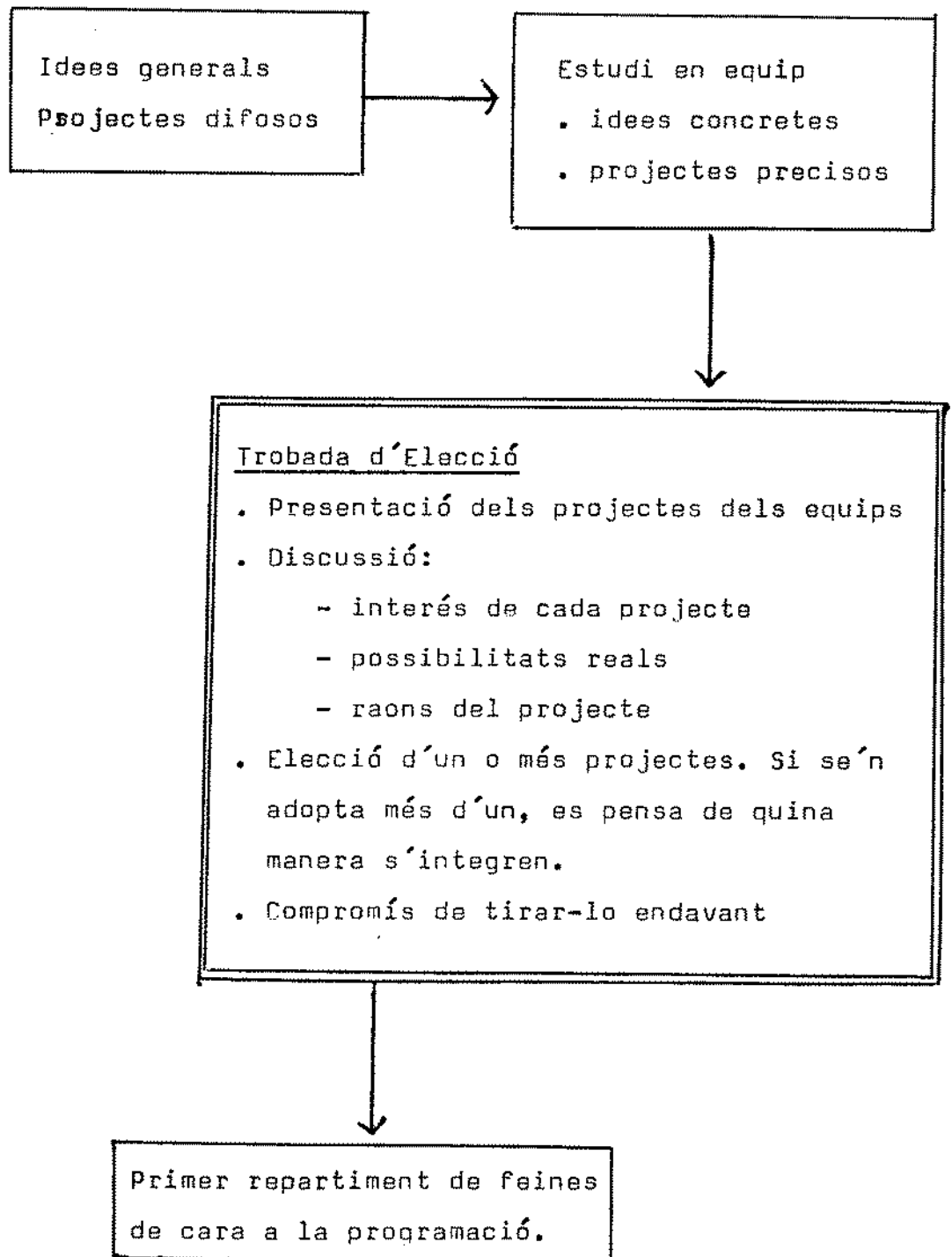
En la discussió no es té només en compte allò que és interessant o no ho és. No es limita a calcular que entra dins de les seves possibilitats o se'n va més enllà.

A l'hora de triar, s'ha de discutir també què sembla que s'ha de fer: què és allò que lliga segons la implicació explicitada en el manifest del grup.

En el gràfic 20, exposem els passos esquemàtics que senyalen l'aparició dels projectes difosos i clou amb la trobada d'elecció i amb un primer repartiment de feines. (Pàgina 292)

Un projecte d'un grup, en aquesta edat, és més que una petita empresa que queda enllestida en quinze dies. És un projecte per a tot un any. (Entenem any lectiu escolar). És un projecte que enclou petites realitzacions de quinze dies, d'altres de més abast, i que enclou també activitats que el grup considera importants i que podria ser que no tinguessin res d'empresa.





Gràfic 20.- de les idees generals a l'elecció de projectes i l'inici dels passos cara a la programació.

Pensem en un cas concret. Es un grup que ha decidit fer un camp en qualsevol lloc.

Abans d'arribar a la programació definitiva, cal realitzar-ne una d'aproximativa que en direm Pre-programació.

### 1. Pre-programació (surt de la trobada d'elecció).

- Els equips poden fer-se càrrec de recerques i estudis concrets:
  - . estudi cartogràfic de la zona escullida
  - . projecte de material necessari
  - . el calendari d'actes previstos al barri o població per a l'any.(Festa major, campanyes...).
- Poden constituir-se tallers que comencin a dissenyar: taller fotogràfic de campanya, material a l'abast de recerca (arqueològica, artística, etc...), reconeixement d'animals...
- Poden constituir-se comissions que facin les primeres passes de cara a :
  - . obtenció de bicicletes, en cas necessari
  - . centres d'entrenament segons necessitats (escalada, espeleologia, etc...)
  - . totes les que facin falta...

Alguna d'aquestes comissions s'haurà de desplaçar a comprovar sobre el terreny la viabilitat del projecte, els seus problemes...

Tots aquests treballs es realitzen dins un temps prefixat i que clouràn en la trobada de pre-programació, on revertiran tots els informes dels equips i comissions.

De la trobada de pre-programació en sortirà:

- . Recull de totes les informacions d'equips, tallers i comissions.
- . Llençament de noves feines, més precises.
- . Esboç de calendari o programa.

2.- La programació definitiva sorgeix de la trobada anterior i es clou en la trobada de programació.

Entre una i altra trobades, els equips tenen ja una feina més precisa i els tallers continuen funcionant si és necessari:

- . Cada equip comença a limitar-se a aquell aspecte de la feina que més li interessa, possiblement el més relacionat amb la part del projecte per ell proposat.
- . Els tallers han fet un estudi tècnic: la trobada haurà decidit si és suficient o bé si cal que continuïn treballant fins el final.
- . Igualment, potser que alguna comissió funcioni més temps, encara que el més probable és que comenci a prendre forma una única comissió de coordinació i una de finances. (Gràfic 21)

Cal tenir en compte que , al llarg d'aquesta fase de programació, els mois han fet dues coses:

- 1.- Han sigut ells mateixos que, en equips, tallers, comissions i trobades, han protagonitzat l'organització del projecte.
- 2.- Han viscut, i vivint-les, han configurat unes institucions de gestió i de govern del grup: equips, tallers, comissions i trobades.

Arribat aquest moment és greu i distorcionador el fre-se enrera, ja que no és només deixar de fer una cosa sinó que, és ser inconseqüent i mostrar cert menyspreu per l'esforç col·lectiu que ha fet que s'hagi arribat fins a on s'ha arribat. A partir d'aquí doncs, s'obre un període llarg, en el que cada equip, taller o comissió haurà d'anar complint les previsions que ha elaborat amb consens, tot el grup.

El treball serà, en una àmplia mesura, autònom. Enllaçat únicament per la supervisió de la Comissió de Coordinació. (Monitors, representants d'equip, de tallers, tècnics i tresorer).

Si existeix un local fixe, serà obert sovint: continuarà essent un lloc de trobada dels nois i noies, s'hi trobaran les convocatòries que cada grup petit llença per a les activitats que té encomanades d'acord amb el calendari general.

Es també, un lloc de treball, de disseny, d'elaboració i, en temps d'examens escolars, potser també lloc d'estudi.

La comissió coordinadora té una funció executiva molt important: d'ella depent en bona part el que el programa vagi duent-se a terme de forma equilibrada. Ha de vetllar que el treball sigui, a ser possible descentralitzat, una activitat múltiple amb molt centres de decissió, però amb el lligam necessari entre tots.

El consell de coordinació pot convocar trobades per a informar a tothom de la marxa del projecte. Aquestes trobades han d'encloure una posta al dia del grau d'implicació dels nois i noies en el grup i el seu projecte, fer una revisió

puntual de la vida del grup.

La revisió final ha de ser una revisió en profunditat. Ha de tenir en compte tots els elements que els nois i noies han pres coma base de la seva activitat: constitució del grup, projecte d'activitat, institucions de govern:

- Què s'ha fet?. Comparació entre els resultats i les previsions. Per què la diferència entre el previst i el realitzat.
  - Com s'ha fet? Coherència entre el compromís del grup i la forma com realment ha funcionat. El per què de les incongruències. Dificultats que ha experimentat cadascú, origen d'aquestes dificultats.
  - Eficàcia dels organismes de govern del grup. S'ha aconseguit una gestió descentralitzada i autònoma o no? Per què? Dificultats que s'han trobat. Entrebancs que ha pogut representar els excessos d'atribucions a algun organisme. Lentitud, ineficàcia, per què?
  - Descoberta feta de la vida: del barri, de la gent, dels companys, de la societat, d'un racó de món, del treball, de l'esforç, de les dificultats viscudes, de sí mateix...
-

Al llarg d'aquest capítol, hem intentat dibuixar:

- Com són els nens i nenes, els nois i noies en cada edat tractada.
- què els hi interessa.
- què fan, com ho fan.
- com se'ls pot ajudar.
- què els hi podem proposar.

Ara bé, creiem que pot ser interessant, d'una manera gràfica, presentar l'evolució dels nois i noies, atenent a les característiques més fonamentals i definitòries en cada edat. Els gràfics contemplaran de manera paral·lela totes les etapes, d'aquesta metodologia en pot sortir l'adquisició d'una visió de procés evolutiu, de quelcom que continua, i al mateix temps donar elements comparatius.

-----

Gràfic 22.- Evolució dels aspectes: Sociabilitat, Intel-lectuals i de l'Activitat d'Esplai.

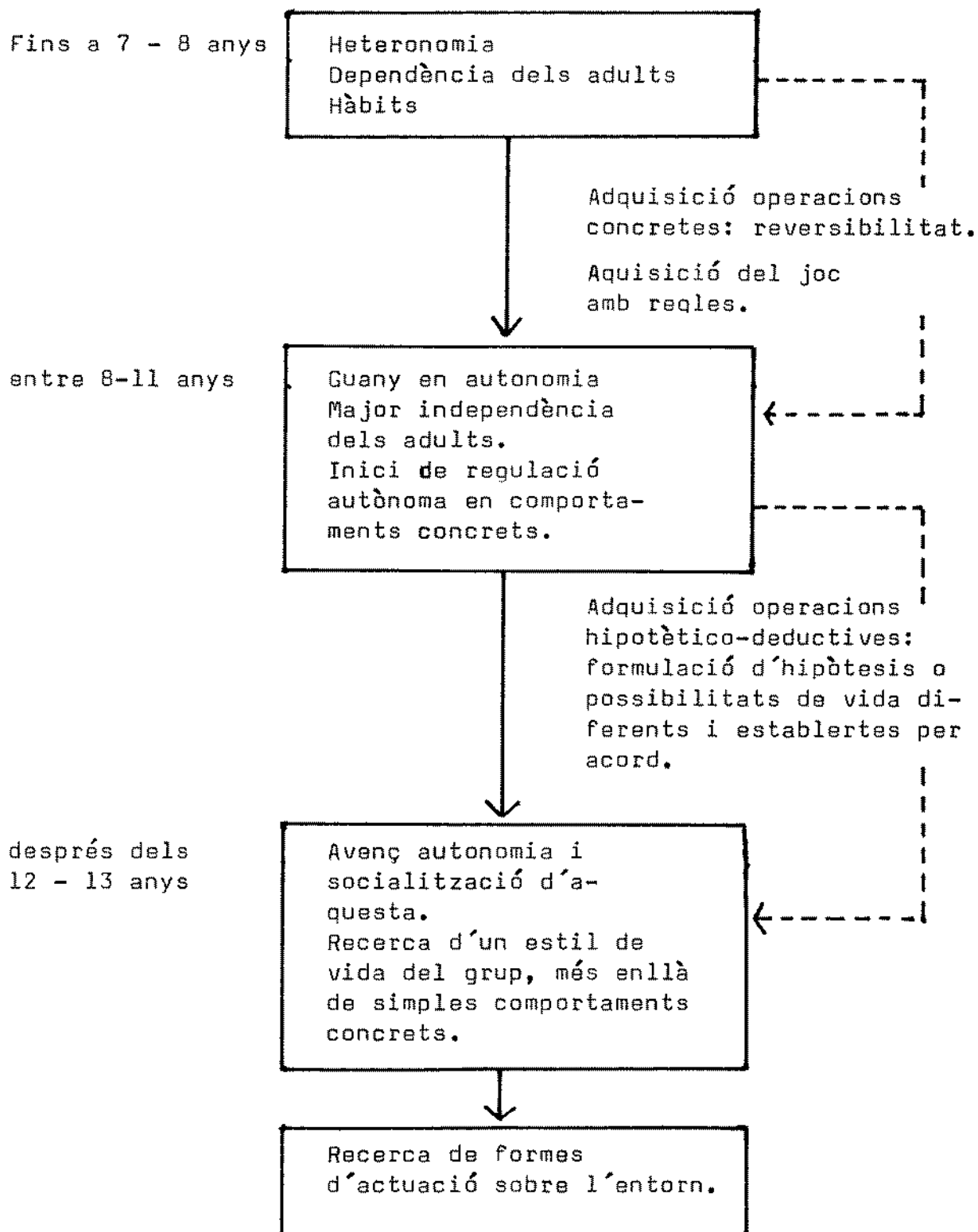
	<u>Etapa 8 - 11 anys</u>	<u>Etapa 11-14 anys</u>	<u>Etapa 14-16 anys</u>
<u>Sociabilitat</u>	<u>Companyonia</u> Recerca de <u>l'acord</u> en coses concretes Conquesta de la <u>reciprocitat</u>	Pas de la simple companyonia a <u>l'amistat</u> Capacitat de la <u>regulació de la</u> <u>vida col·lecti-</u> <u>va</u>	Aprofundiment de <u>l'amistat</u> <u>Vida de grup</u> molt intensa: Augment de <u>l'exigència</u> quant a l'estil de la vida de grup
<u>Aspectes Intel·lectuals</u>	Pensament <u>concret</u> ; no abstracte Dificultats en preveure, organitzar-se...	Inici pensament <u>abstracte i</u> <u>lògic</u> Aprenentatge de la previsió, de l'organitza- ció col·lectiva	Consolidació del pensament <u>abstracte i lògic</u> com els adults <u>Idealisme</u> , manca de realisme. De vegades evasió del real. Espe- culació
<u>L'Activitat d'Esplai</u>	Forta <u>esponta-</u> <u>neïtat</u> . Conquesta del <u>joc amb regles</u> Imaginació: Donar <u>arguments</u> als jocs	Capacitat de <u>modificar per</u> acord les regles del joc Pràctica de "hobbies" i <u>especialització</u> individual <u>Aventura</u>	Contradicció entre: <u>relaxament i</u> <u>activisme</u> Necessitat d'afirmació enfront del món. I, de vegades, de <u>transformació</u>

Gràfic 23.- Visió evolutiva de les característiques i conflictes de la personalitat.

Característiques i Conflictes de la Personalitat en:		
l'Etapa 8-11 anys	l'Etapa 11-14 a.	l'Etapa 14-16 a.
<p>Normalment els nens han assolit una seguretat basada en la <u>confiança</u> de que són estimats</p> <p>Es una edat d'<u>estabilitat emocional</u> Aquesta estabilitat permet una obertura i una activitat de conquesta del món exterior.</p> <p>Comença a desenvolupar-se una capacitat d'<u>estimar</u> més objectivament que abans. Menys impulsiva i ego-cèntricament.</p> <p>Augmenta el <u>control</u> de les reaccions.</p> <p>Forta activitat i expansivitat.</p>	<p>L'aparició de la pubertat fa trontollar la imatge que tenen de sí mateixos. S'inicia una <u>crisi d'identitat</u>.</p> <p>Aquesta crisi trenca l'equilibri emocional de l'etapa anterior.</p> <p>Però obre un període de <u>descoberta del propi jo</u>.</p> <p>El començament d'aquest procés sol acompanyar-se de reaccions agressives que s'originen en la inseguretat.</p> <p>Els nois es temegen a sí mateixos: són fortament <u>subjectius i inestables</u></p>	<p>La crisi d'identitat iniciada a l'etapa precedent s'obre a un procés de <u>presa de consciència de sí mateix</u>.</p> <p>Això comporta un impuls d'afirmació que conduirà cap a l'autonomia, passant per una fase de <u>revolta</u>, d'ofensiva contra tot i per una segona fase d'organització en profunditat que es manifesta en una recerca de la pròpia <u>originalitat</u>, en comportaments <u>excèntrics</u>, però amb un fons de reflexió.</p> <p>Barreja de raonament i sentiment que, sovint, bloqueja l'un o l'altre.</p>



Gràfic 24.- Incidents essencials en el desenvolupament i adquisicions que comporten.



## 5. INTEGRACIÓ DELS DINAMISMES

### 5.0 Introducció

### 5.1 La progressió personal i col·lectiva

5.1.1 La vida del grup de 8-11 anys  
al llarg de l'any

5.1.2 La vida del grup d'11-14 anys  
al llarg de l'any

5.1.3 La vida del grup de 14-16 anys  
al llarg de l'any

### 5.2 Marc de progressió

## 5.0 Introducció

---

Per cloure el nostre treball, abordarem aquí, el que podriem anomenar, el disseny de la praxis de la nostra proposta. El presentarem d'una manera esquemàtica, i intentarem deixar clars els aspectes i moments, de la posta en pràctica, que considerem com a més fonamentals.

D'altra banda, pensem que, és necessari un aprofundiment d'aquest disseny, és a dir, desenvolupar teòricament tots i cadascun dels seus aspectes i fer un seguiment i control d'una posta en pràctica concreta. Aquesta tasca la tenim projectada, per a realitzar-la en un proper treball. Sóm conscients, doncs, que ara presentem l'esboç, complet si es vol, però susceptible d'estudi, de comprovació i de revisió.

- - - - -

Aquest disseny contempla, com ja deiem en la introducció al treball, l'aprofitament del lleure com un temps que possibilita la progressió personal i col·lectiva. Per a tal efecte necessitarem definir el que es vol dir quan parlem de progrés personal i en què consisteix; també quan parlem de progrés col·lectiu, què és el que volem dir i en què ho traduïm. Necessitem, també, integrar les fites, que es volen aconseguir, en unes activitats i en un temps, al llarg de l'any, especificant-ne les fases que es van succeint.

Tot això precisa d'una fonamentació metodològica, d'unes bases pedagògiques que li donin cos, és a dir, precisa de la definició del marc on es dóna la progressió, abans esmentada.

## 5.1 La progressió personal i col·lectiva

Sempre, i sobretot en l'etapa de creixement, quan no hi ha progrés hi ha regressió. Per a progressar els nois i les noies necessiten propostes concretes, que li facin endevinar, i comprovar, que realment ha adquirit alguna cosa que no tenia i que l'ha fet més gran. Però, com ja hem deixat clar, al llarg d'aquest treball, juguem fort per la dimensió social de la persona, cal, doncs, oferir aquests elements precisos de maduració i aprenentatge en dues dimensions :

- . Aspecte tècnic. Adquisició de coneixements útils i concrets.
- . Aspecte social. Aprenentatge i experiència de la relació del individu amb la comunitat.

Ambdós aspectes en projecció en el grup i al servei del grup.

A la vegada, per concretar i madurar la proposta d'adquisició d'unes tècniques i d'uns valors que es fa al noi i a la que li cal donar una resposta, se li ofereix un procés:

- La possibilitat de formar part d'un grup que ja funciona i de implicació en la vida del mateix.
- El moment d'afirmar-se en la seva implicació, de participar-hi de plé.
- L'hora d'accés a responsabilitats.

Remarquem la importància d'aquesta implicació, ja que és base de tots els demés aspectes. El noi ho fa per pròpia voluntat, un cop ha format part d'un grup i valora pertànyer-hi.

Ara bé, cal tenir en compte que la persona és una unitat que va evolucionant, que progressa de forma discontinua. En aquest sentit, no podem presentar el progrés d'una persona com una línia recta i ascendent, no podem parlar d'uns aspectes que, sempre i tots junts, van creixent. Sinó que més aviat hem de parlar de dimensions de la persona que són susceptibles de progrés:

- Dimensions físiques: la força, la coordinació de moviments, l'habilitat, la traça manual, l'agilitat...
- Dimensions intel·lectuals: LA capacitat de realitzar operacions mentals més o menys complicades, l'evolució dels interessos, el guany de coherència entre les idees.
- Dimensions emocionals: el guany en el control de les reaccions, la disminució de la dependència dels grans, la superació dels conflictes profunds...
- Dimensions socials: la descoberta de les regles del joc, la profundització en l'amistat, l'adquisició d'una sensibilitat més afinada, la responsabilitat...
- Dimensió de l'organització de l'activitat personal: guany en autonomia, guany de capacitat de cooperació i de posar-se habitualment al servei d'interessos no únicament egocèntrics...

Totes i cada una d'aquestes dimensions estan incloses a l'hora de presentar unes fites de progrés per a cada edat. En el Document que segueix exposem la nostra proposta de progressió en cada una de les etapes.

## PROPOSTA DE PROGRESSIÓ PERSONAL

Aquest document intenta de presentar quin és el contingut específic de la progressió a dins de cada etapa.

Està partit en cinc apartats:

1. Desempallegar-se: enclou aquelles habilitats i actituds que veiem necessàries per a que tant els nois i noies individualment, com el conjunt del grup, sàpiguen anar per la ciutat i per la natura amb un mínim de risc i amb un òptim d'eficàcia.
2. Habilitats tècniques: enclou l'aprenentatge de l'ús d'algunes eines i el desenvolupament d'habilitats en diverses tècniques d'ús comú.
3. Salut i ordre personal: enclou alguns aspectes del tenir cura de sí mateix i dels propis afers així com el servei als altres en aquests mateixos afers.
4. Natura i descoberta: enclou l'adquisició de coneixements i actituds d'observació i de contemplació que ajudin a anar pel món adonant-se de les coses i comprenent-les.
5. Joc, expressió i festa: enclou l'aprenentatge d'algunes habilitats i el desenvolupament d'actituds que facilitin la comunicació amb els altres.

D'altra banda, el document està partit en dues parts: en primer lloc s'hi troben els aprenentatges o actituds que cal desenvolupar abans d'accedir a ésser membre del grup i a la segona aquelles habilitats que un noi o noia pot elegir per a servir, amb el seu exercici, la resta de companys del grup.

Passem ara a exposar les fites de progressió. Començarem per les que són condició prèvia a la constitució formal del grup i afegirem a continuació, les línies de progrés opcionals.

#### ETAPA DE 8-11 ANYS. 1ª part.

Nois i noies que arriben a la institució, no hi han estat mai.

Com a màxim, en coneixen quelcom pels seus germans més grans, pels companys o per coses que els hi han explicat els seus pares.

D'altra banda, és segur que cal que adquireixin unes habilitats i uns coneixements que permetin:

- . anar amb ells d'excursió amb un mínim de risc i sense haver de preocupar-se'n excessivament.
- . que, tot i que hi hagi una vigilància per part dels adults nens i nenes no tinguin constantment la sensació que depenen d'algú que pren cura d'ells, sinó que hi ha coses que poden aprendre i que els donaran una independència.
- . que avencin en l'adquisició d'uns hàbits de domini i d'autocontrol, d'ordre i de servei.
- . que entenguin que aquests hàbits són útils i que comporten una disposició d'esperit cap els altres i cap a les coses.

Una darrera consideració és la de que, a aquesta edat, ha d'haver-hi una interrelació entre la institució i els pares: per això algunes de les fites que es proposen, són fites que han d'acomplir-se a casa.

## 1. DESEMPALLEGAR-SE

---

### 1.1 Ésser eixerit

Saber escriure correctament el seu nom i adreça. Conèixer de memòria el seu nº de telèfon.

Saber telefonar i respondre al telèfon. Saber transmetre un encàrrec rebut.

Saber saludar a les persones i conèixer el significat d'expressions habituals: gràcies, si us plau, etc.

Saber presentar-se a una persona desconeguda i donar-se a conèixer.

Conèixer bé el rellotge i dominar el seu ritme horari de cada dia.

Saber utilitzar una cabina telefònica i trametre una carta o postal a casa seva.

Saber utilitzar la llista de telèfons.

Tenir anotat el nom, adreça i telèfons dels monitors i dels companys del seu equip.

Saber parar taula a casa. Fer-ho.

Saber rentar els plats. Fer-ho.

### 1.2 Nusos, cordills i cordes

Saber cordar-se les sabates.

Saber fer un paquet amb el nus escorredor.

Saber fer un mínim de tres nusos (plà, oreneta i pardal) i utilitzar-los quan cal: fer un paquet, lligar una corda a un arbre, etc..

Aprendre a cosir un botó.

### 1.3 Foc

Conèixer les normes elementals de l'ús del foc a la natura. Perills i precaucions.

Recollir llenya i ajudar a classificar-la: seca/verda, prima/gruixuda.

Saber encendre llumins.

Ajudar a mantenir un foc encés.



#### 1.4 Cuina

Saber menjar correctament amb cullera, forquilla i ganivet.

Saber preparar un entrepà o un esmorzar per als companys: pa amb mantega, amb tomàquet, amb melmelada, etc..

Conèixer el material de cuina: olla, cassola, paella, pots, coberts, etc..

Rentar-se els plats i els coberts a les sortides.

Haver ajudat al seu pare o a la seva mare a fer el sopar de la família, haver parat la taula i haver rentat els plats.

Saber anar a comprar menjar per a casa: pa, llet, ous, etc. en botigues properes.

#### 1.5 Orientació

Conèixer les botigues del seu barri: forn, mercat, lleteria, pastisseria, etc. Fer-ne un pla.

Saber anar tot sol pel carrer. Travessar pels semàfors i passos zebra.

Conèixer els quatre punts cardinals (N.S.E.O.) i cóm trobar el Nord a la sortida del sol.

Aprendre els senyals de pista.

#### 1.6 Acampada

Aprendre a fer-se la motxilla i a endreçar les coses al tornar a casa.

Haver ajudat a plantar i a plegar una tenda.

Tenir en ordre les seves coses mentre dura el camp.

Utilitzar un pijama per a dormir.

Saber girar el sac de dormir per ventilar-lo.

Saber rentar-se els mitjons i la roba interior.

Conèixer i saber l'ús del material d'acampada: tensor, vent, doble sostre, piqueta, destrat, xerrac, serra.

## 2. HABILITATS TÈCNIQUES

### 2.1 Utilització d'unes eines imprescindibles

Tenir un ganivet de butxaca

Saber conservar-lo en bon estat:

- . saber engrassar-lo
- . saber esmolar-lo manualment (amb pedra)

Saber utilitzar-lo:

- . saber limitar-ne l'ús a les coses necessàries i no malmetre mai res innecessàriament (plantes, arbres, etc.)
- . saber tallar cordill i corda sense perill
- . saber pelar fruita i usar-lo en el menjar
- . saber tallar paper
- . saber tallar i esmolar una branqueta: pelar-la, esculpir-la, decorar-la, etc.

### 2.2 Treballs diversos

#### 2.2.1 Construcció amb pedres

#### 2.2.2 Electricitat

Tenir una lot

Saber tenir-ne cura: canviar-li les piles i la bom beta.

#### 2.2.3 Fusteria

Amb retalls de fusta, claus i martell, saber fabricar-se joguinas o bé materials que serveixin de complements per als jocs o les representacions del grup.

## 3. SALUT I ORDRE PERSONAL

### 3.1 Agilitats, esports, jocs

Aconseguir unes marques mínimes de cursa, resistència, salt, etc. (les que són com a norma a l'Institut Nacional d'Educació Física)

Saber realitzar un cert nombre d'exercicis gimnàstics de coordinació (també establerts per l'INEF).

Saber jugar bé:

- . respectar les regles dels jocs
- . saber perdre
- . contribuir a l'èxit de l'equip més que no pas al

- lluiment personal  
 . anotar-se els jocs que va aprenent.

### 3.2. Natació

Saber nadar

### 3.3. Tenir cura del seu cos

Saber rentar-se tot sol i ben netes totes les parts del cos. Atenció especial a les dents i orelles. Aspecte general de neteja normal.

Saber treure's punxes i rentar-se una esgarrinxada.

Saber rentar-se i curar-se petites ferides.

- . netejar
- . desinfectar
- . posar-se una tiritita o una gasa i esparadrp si cal

Prendre algunes precaucions generals

- . no desabrigar-se ni beure aigua fresca quan estàs suat o acalorat
- . saber quan cal posar-se un barret
- . canviar-se mitjons o roba mullada
- . no fer-se tips de llaminadures
- . caminar respirant amb el nas, seguint un ritme.

### 3.4. Tenir cura del seu material personal

Saber fer-se la motxila (potser seguint unes indicacions dels seus pares o dels monitors: bossa de roba bruta, bossa dels mitjons, etc.) Igualment endreçar-se les coses en tornar d'excursió.

Endreçar i no perdre lot ni ganivet, etc.

Saber plegar-se el sac de dormir.

Saber netejar-se les sabates i raspallar-se la roba.

Tenir la seva habitació endreçada.

Saber fer-se el llit.

Saber vestir-se i endreçar els seus vestits.

### 3.5. Economia personal

Parlar amb els pares per a que li assignin un petit pres supost setmanal que cobreixi les seves despeses normals i els petits extres habituals (cinema, caramels, cromos, etc.)

Reflexionar sobre aquest pressupost:

- . Anotar les despeses que fa al llarg d'un temps
- . Classificar el necessari i destriar-ho del que no ho és.
- . Preveure el que pot estalviar i fer-ho.
- . Aportar setmanalment una petita quantitat al seu equip i al grup (tots igual).

### 3.6. Presència a les reunions

Arribar-hi puntualment

Participar-hi correctament:

- . escoltar
- . respectar el torn de paraules
- . parlar expressant el seu punt de vista.

## 4. NATURA I DESCOBERTA

---

### 4.1. Animals i plantes

Saber conèixer els més corrents:

- . distingir: pardal, oreneta, cadenera, merla, gavineta, colom, puput, garça, perdiu.
- . distingir: pi, roure, romaní, farigola, margarida, clavell, violeta, falguera, alzina.
- . distingir: castanya, aglà, pinya i pinya borda, mora, figa, cirera d'arboç.
- . distingir: guineu, conill, gat mesquer, fura, sargantana, granota, gripau.

Observar i estudiar un animal i una planta fent-ne un petit reportatge:

- . com és: parts que té, colors.
- . ón viu, cóm viu, què menja, etc.
- . dibuixar-lo i cercar-ne fotografies.

### 4.3. Estels

Identificar l'Ossa Major i l'Estel Polar.

### 4.4. Ecologia

Saber quines coses fan mal a la natura i perquè:

- . collir flors i no utilitzar-les
- . malmetre nius o matar bestioles
- . embrutar llocs de camp
- . embrutar l'aigua del riu
- . no hi ha cap animal dolent

#### 4.5 Descoberta del poble o barri

Coneixement de la seva població o barri:

- . Quanta gent i viu. De què viuen principalment.
- . Emigració.
- . Dibuixar detalladament una casa antiga i una de construcció recent.
- . Festa Major: quan és, què es celebra.
- . Algún fet o personatge històric important.
- . Medis de transport més importants, itineraris.
- . D'ón ve l'aigua, l'electre, etc., el menjar.

Descobertes a fer en les sortides

- . Treballar els aspectes citats, i altres de semblants en alguna descoberta d'un poble feta pel grup i organitzada pels monitors.

### 5. JOC, EXPRESSIÓ I FESTA

#### 5.1 Participar i saber construir disfresses

Conèixer material per construir-ne

- . paper (diari, revista, paper pinotxo, d'embalar)
- . cartró (cartolines, ondulat, etc...)
- . roba (retalls, llençols vells)

Saber utilitzar i cuidar les eines.

- . tisores, fil, agulles, llana
- . cinta auto-adhessiva, cola, "pegamento"

#### 5.2 Muntatge d'escenaris

Participar activament en la seva construcció

- . utilització i cura del material
- . utilització i cura de les eines
  - . paper, cartró, roba, fusta
  - . tisores, martell, claus, alicates  
(veure habilitats tècniques)

#### 5.3 Dramatitzacions

Rapsòdia

- . lectura expressiva d'un text o poema
- . recitació de memòria de diem.

Teatre

- . Aprendre de memòria el paper corresponent
- . Invenció de representacions
  - . construcció del guió
  - . cenyiment al mateix

#### 5.4 Cançó i dansa

Participar en cantades i ballades col·lectives

- . saber obeir al que dirigeix

- . saber acoplar la veu al grup (no cantar "fort")

Saber alguna cançó popular

Saber alguna dansa popular

### ETAPA DE 8-11 ANYS. 2ª Part

---

Un cop el noi o noia ha adquirit els mínims que se li demanen per a poder entrar a formar part del grup, pot decidir de fer o no la seva integració formal en el grup.

Més enllà, se li obren nous camins de progressió.

Cada un d'aquests camins és abocat a ésser responsables de quelcom, d'algun aspecte concret de la vida del grup.

Entenem la progressió, no com una medalla que cada noi o noia pot lluir, sinó com una decissió de servir els altres en unes feines que, a més a més d'agradar-li personalment, són un servei a la col·lectivitat.

L'estructura del que segueix és similar a la que hem anat seguint fins ara, només que els títols de cada apartat són una mica diferents: ara en diem "ésser responsable de ..."

I les fites que proposem són les que cada noi o noia ha de superar abans que el grup pugui confiar-li la responsabilitat.

### 1. RESPONSABILITATS EN L'ACAMPADA I SORTIDES

---

#### 1.2 Ésser responsable de les cordes

Saber utilitzar correctament els tres nusos apresos (pla, pardal i oreneta) en tota mena d'instal·lacions (cabanes, construccions, toldos, etc.)

Saber fer paquets i ajudar a embalar els materials d'acampada.

Saber lligar dos troncs.

Saber empalmar dues cordes (nus de pescador).

Haver preparat una bossa en dur les cordes.

Preocupar-se de recuperar totes les cordes i cordills que el grup s'ha endut a cada sortida.

### 1.3 Ésser responsable dels focs

Tenir anotada la reglamentació del foc al bosc.

Saber classificar la llenya en seca o verda i en prim o gruixuda.

Saber tallar-la a trossos iguals i fer-ne piles. Resguardar les piles de llenya de la pluja.

Saber preparar i encendre un foc en una llar de foc o en una cuina de camp. ENCENDRE'L NOMÉS DAVANT LA PRESENCIA DELS MONITORS.

Conèixer el funcionament dels fogons i dels llums de butà: com s'apaga i com s'encén. NO CANVIAR MAI UNA BOMBONA.

### 1.4 Ésser responsable en la cuina

Saber preparar un berenar per a una festa del grup.

Saber cuinar el següent:

- . coure un ou: ferrat o dur
- . saber fer una sopa o bullir arroz
- . saber bullir patates i pelar-les
- . saber coure o fregir carn

Ajudar els intendants en la cuina del camp.

Saber rentar i desengreixar olles i altres atuellis.

Ajudar els monitors a preparar i embalar el material de cuina per al camp. Comptar bé el que s'enduu.

Tenir cura del material de cuina durant el camp: comptar-lo bé abans de la tornada.

### 1.5 Ésser responsable d'orientació de l'equip

Haver-se estudiat el barri que volta el cau i haver-ne fet un pla amb totes les botigues i serveis públics importants: ferreteria, drogueria, fusteria, dispensari, telèfons públics, metros i autobusos, etc.

Saber fer un croquis o un plànol de cada una de les instal·lacions que el grup fa en les seves sortides.

Saber trobar el Nord amb la brúixola.

Tenir anotades les senyals de pista per ensenyar-les als qui no les saben.

Ésser responsable de l'equip en algun "gran joc", ja sigui al bosc o a la ciutat.

### 1.6 Ésser responsable d'acampada de l'Equip

Saber plantar i plegar una tenda.

Saber fer cabanes: dissenyar-les i fer que s'aguantin.

Aprendre a utilitzar una "picoleta" per a fer clots i reguerots.

Saber dissenyar i fer les següents instal·lacions:

- . clot de deixalles
- . sistema per a penjar i ventilar els sacs
- . cabana o barraca per a protegir el material
- . sistema per a deixar plats i coberts ordenats
- . pensajord o altra instal·lació per a les eines

Ajudar els monitors a fer una instal·lació gran si s'ha de fer: cuina, pal de la senyera, taula, cartel·lera, etc..

## 2. RESPONSABILITATS TÈCNIQUES

### 2.1 Ésser responsable de les eines del camp

Vol dir: ésser responsable de les destrals, serres o xerracs i pales americanes.

Comptar-les per a que no se'n perdi cap.

Saber esmolar-les i tenir-ne cura.

Saber embalar-les i organitzar-ne transport.

Cal:

- . Dominar millor el ganivet de butxaca: saber tallar i decorar branquetes, escorça, suro, canya, etc.
- . Aprendre a utilitzar la destral per a trossejar branques del gruix d'un braç: recolzar-les bé, picar sobre el suport, tallar en V, no deixar-la mai a terra i saber dur-la a la mà.
- . Semblantment amb la serra, xerrac i pala.

### 2.2 Responsabilitats tècniques diverses

#### 2.2.1 Ésser responsable de les construccions amb pedra ( a determinar )

#### 2.2.2 Ésser responsable de la llum

Vol dir: cuidar-se de que no hi manqui mai, ni al cau ni al camp; és clar que caldrà que els monitors ajudin.

Cal saber:

- . arreglar una lot, de la mena que sigui: can-



viar piles i bombeta, revisar contactes.

- . saber desembussar vàlvula llum butà i canviar-li samarreta.
- . cuidar-se de les bombones: que n'hi hagi de plenes i saber com transportar-les.
- . pensar-se com cal desar les piles per estrenar
- . saber fer una instal·lació de llums a la tenda amb piles de 4.5 volts.

### 2.2.3 Ésser responsable de la fusteria

Vol dir tenir a punt una caixa d'eines de fusteria amb tot el que hi cal i ésser capaç de fer petites reparacions i d'inventar joguines i construccions factibles.

Cal saber:

- . ordenar bé la caixa
- . conèixer diferents menes de claus, cargols, ganxos, frontisses.
- . utilitzar martells, alicates, tornavís, tenalles, xerrac, cola, etc.
- . inventar i fabricar escenaris de titelles, complementis per a les representacions (espases, corones, etc.), joguines (vaixelles, autos, cases, etc.)
- . l'adreça d'un fuster que regali o vengui retalls de fusta a bon preu.

### 2.2.4 Ésser responsable de decoració

Vol dir estar a punt per a assegurar detalls de la decoració del cau: bàsicament fer pintades de portes o de parets i d'il·lustrar la cartellera.

Cal saber:

- . tenir a punt una caixa amb els pinzells, pintures i vernissos i saber com utilitzar-ho.
- . procurar-se revistes velles per a treure'n fotografies, saber retallar-les bé i tenir-les ordenades.

## 3. RESPONSABILITATS DE SALUT, ORDRE I NETEJA

### 3.1 Ésser responsable de jocs i esports

Vol dir: ésser capaç d'organitzar jocs esportius per a tot el grup.

Cal:

- . destriar alguns jocs: vollei-ball, vèlit, basquet, hand-ball, pitxi, estels, etc.
- . conèixer bé les regles i tenir-les anotades.
- . Fer un carnet amb dibuixos que serveixin per a explicar el joc.
- . Tenir a punt els materials de joc.
- . D'acord amb els monitors, organitzar les partides i contribuir a arbitrar-les.
- . Si és el cas, ensenyar el joc als companys.

### 3.2 Ésser responsable en els banys i la natació

Vol dir: tenir alguna responsabilitat en aquelles activitats del grup que es fan a l'aigua.

Per exemple: vigilar, advertir, ajudar als que no en saben.  
cal:

- . saber nadar un mínim de 100 metres sense quedar-s'hi
- . saber submergir-se a recuperar objectes d'un fons d'un metre i mig.
- . pensar on han de deixar-se les tovalloles que a que s'assequin; fer una instal.lació si cal.
- . conèixer unes normes mínimes de prevenció
  - . què és un tall de digestió
  - . símptomes de massa fred dels banyistes
  - . vidres al fons del riu
- . pensar-se i organitzar jocs a l'aigua
- . ensenyar a nedar els que no en saben.

### 3.3 Ésser responsable de neteja i d'higiene

Vol dir: fer-se càrrec de la neteja del cau i de les instal.lacions sanitàries a les sortides.

Cal:

- . Tenir en un lloc adient escombres i recollidors
- . saber escombrar sense fer pols
- . en el camp, preveure i saber fer papereres o similars, decidir i fer els còts de deixalles, sanitàris, etc.
- . saber fabricar escombres de bruc o altres mates.
- . vetllar per la neteja de la tenda del seu equip.

### 3.4 Tenir cura del material

Vol dir: ser el responsable, dins de la sisena, del material tant del cau com del camp.

Cal:

- . Fer una llista de les propietats de l'equip
- . Trobar un sistema d'ordenació de: calaixos, caixons, etc.

- . saber plegar la tenda i comptar-ne els pals i pi-quetetes.
- . comptar els llums, plats, coberts, draps, etc.
- . tenir un control habitual de tot: cada cosa al seu lloc.

### 3.5 Ésser responsable de l'economia de l'equip

Vol dir: dur els comptes de l'equip, i ésser de la comissió econòmica del gran grup.

Cal:

- . saber anotar en una llibreta entrades i sortides
- . saber sumar, restar, etc, sense error.
- . interpretar correctament la llibreta dels comptes del gran grup.

### 3.6 Ésser responsable d'organització de l'equip

Vol dir: saber cuidar-se de tot el relatiu a convocatòria i ordre de reunions.

Cal:

- . Tenir els telèfons i les adresses de tots els companys de l'equip i els monitors del grup.
- . saber anar a casa de cada un.
- . Tenir un plànol de la població i saber interpretar-lo bé.
- . Escriure amb bona lletra, tant majúscules com minúscules.
- . saber escriure una convocatòria.
- . Saber escriure el resum d'una reunió.
- . Discutir ordenadament: no començar un tema nou fins que no s'ha acabat l'anterior.

### 3.7 Ésser responsable de la farmaciola

Vol dir: cuidar-se de que la farmaciola del gra grup disposi de tot el que li cal i saber utilitzar-lo en totes les ocasions que calgui.

Cal saber:

- . Rentar, desinfectar i tractar una ferida no massa greu.  
Per exemple: saber quan n'hi ha prou amb mercromina o quan cal tapar-lo.  
Per exemple: pelades, rascades, punxes, brosses als ulls.
- . Tenir la farmaciola en ordre i una llista de tot el que ha d'haver-hi.

- . Tenir anotats els telèfons dels bombers i dels metges d'urgència de l'assegurança del grup.
- . Saber què cal fer si s'encenen els vestits.
- . Conèixer i fer observar unes regles mínimes de seguretat en el mar, els rius i la muntanya.

#### 4. RESPONSABILITATS A LA NATURA I A LA DESCOBERTA

##### 4.1 Animals, ésser-ne responsable del coneixement

Vol dir: conèixer un nombre suficient de bèsties per a ajudar els companys a saber-ne coses.

Tenir ordenars a la biblioteca de la institució tots els reportatges fets pels altres companys.

Tenir ordenades les col·leccions de fotografies i llibres relatives a aquest tema.

Cal:

- . distingir: pardals, pinsans, verdums, cadernereres, cueretes, merles, tords, aloses, puputs, gavines, gavians, picots, etc..
- . haver-ne recollit fotografies o fet dibuixos.
- . distingir: conills, llebres, guineus, geneta, gat mesquer, fura, fusina, sargantana, llangardaix, escurçó, colobra, porc senglar.  
id.id.
- . distingir: escarbats, cuques, papallones de cinc menes diferents.  
id. id.
- . haver-se fet un aquari o un terrari
- . saber emmotllar una empremta.

##### 4.1 Ésser responsable del coneixement de plantes i arbres

(bis)

Vol dir: conèixer una nombre suficient de plantes i arbres per a ajudar els companys a saber-ne coses.

Tenir ordenada la biblioteca i les col·leccions de fotos.

Cal:

- . conèixer: pins, alzines, sureres, roures, pollanques, castanyers, faigs i avets.
- . haver-ne fet un mostrari de fulles.
- . distingir: romaní, farigola, bruc, argelaga, garriga i falguera.
- . haver-ne fet un mostrari
- . saber pensar fulles i plantes per anar enriquint la col·lecció del grup.

#### 4.2 Meteorologia

Res.

#### 4.3 Ésser responsable de les observacions de nit

Vol dir: preparar-se per a poder ajudar els companys a co  
nèixer les constel.lacions.

Cal:

- . conèixer: l'Ossa Major i la Menor, trobar l'Estel Polar.
- . Trobar també l'Estel Polar a partir d'Orió (hivern)
- . conèixer també les constel.lacions: Cassiopea, Perseu, Orió, Bover, Corona Boreal i el Cigne.
- . Fer-se un mapa del cel on hi hagi com a mínim aquestes constel.lacions.

#### 4.4 Ésser responsable del respecte a la natura

Vol dir: assegurar, d'acord amb els monitors, que cap de les instal.lacions ni de les activitats de camp del gran grup malmeten gens ni mica la natura.

Cal:

- . conèixer el camí que fa el sol en els llocs d'acampada per a orientar la instal.lació del equip.
- . assabentar-se del que vol dir "vent dominant" d'una comarca i saber en concret quin és el que bufa en els llocs on s'acampa per a instal.lar les tendes tenint-ho en compte.
- . saber que cal fer per a que els camps no cantaminin: clots de deixalles, sanitaris, aigües grasses, neteja del riu, fums del foc, etc.
- . documentar-se sobre com cal organitzar: la neteja d'un bosc o d'una font
- . poder explicar els companys -documentar-se- la utilitat de les sargantanes, els talps, les rates de bosc, els rats penats, les orugues, altres bestioles vulnerables
- . saber com s'ha de fer un niu artificial i com pot alimentar-se els ocells a l'hivern.

### 5. JOC, EXPRESSIÓ I FESTA

#### 5.1 Ésser responsable de les disfresses

- . Comptar el material de que es disposa
- . Repartir el material i eines
- . Recollir el material i eines
- . Disposar de caixons per guardar-ho, ordenar-ho
- . Juntament amb el monitor portar control de tot
- . Dibuixar propostes de disfresses.

## 5.2 Ésser responsable del muntatge d'escenaris

Participació activa en la seva construcció

Participació activa en la construcció de decorats

Ésser responsable:

- . control del material (juntament amb el monitor)
- . control de les eines ( " " " " )
- . disposar de lloc on guardar-ho, mirar que estigui endreçat
- . saber el material de que es disposa

(veure habilitats tècniques)

## 5.3 Dramatitzacions

Ésser responsable de teatre i representacions

- . tenir comptabilitzat el material de biblioteca
- . disposar d'un lloc per guardar-ho
  - . estants (prestatgeries)
  - . calaixos, caixes,...
  - . mantenir ordenat el material
- . ajudar a organitzar vetllades
- . fer-se responsable d'aspectes concrets

## 5.4 Cançó i dansa

Utilització del conçones (a nivell de lletra)

Fer reculls de danses i cançons interessants pel grup

Utilització mínima d'aparells de reproducció

- . saber col·locar un disc
- . saber la utilització de "mandos" (volum, to)
- . fer funcionar "cassettes"
- . comprovar que la tensió sigui adequada a la del aparell.

Ésser responsable de cançó i dansa

- . Tenir recollit i ben cuidat el material (arxiu)

## ETAPA DE 11-14 anys. 1ª Part

Dels nois i noies que arriben a la institució, n'hi ha una part que són nous del tot perquè han estat prèviament en altres llocs o grups.

Donat que a aquesta edat hi ha una tendència potser excessiva a l'arrauxament i a la imprudència, és important d'acentuar l'aprenentatge de les normes i hàbits de prevenció i les actituds de respecte.

No entenem aquests aprenentatges (previs a la promesa) com un simple "demostrar que sóc capaç de...", si-

no com un aprenentatge, fet amb una certa humilitat, de l'experiència que els altres em poden transmetre. I també com una descoberta personal de les pròpies possibilitats de superació i d'adaptació.

A la pàgina d'aquest mateix document hi ha exposades algunes condicions que ens semblen importants, potser n'eliminaríem la que fa referència a la presència dels pares.

## 1. DESEMPALLEGAR-SE

### 1.1 Guanyar autonomia

Saber anar tot sol per la ciutat: sonèixer totes les senyals de circulació que afecten els vianants o conèixer la xarxa de transports públics que necessita per a anar a l'escola, al cau i altres activitats corrents.

Saber telefonar des d'una cabina pública.

Saber trametre un telegrama i un paquet postal.

Col.laborar normalment en el parar taula, rentar els plats i ajudar a fer sopars i esmorzars.

Saber fer-se el llit

Tenir la seva habitació endreçada.

Saber plegar i raspallar la roba.

Saber netejar-se les sabates i fer-ho habitualment

### 1.2 Nusos, cordes i cordills

Ésser capaç de lligar una corda a un arbre, fer un paquet ben fet, ambalar material i ampalmar cordes.

Per això cal dominar els nusos pla, pardal, oreneta i pescador.

Saber fer una xarxa amb cordill.

Dominar una de les tècniques següents: teixit amb espart, trenat de mèdula o macramé.

Saber cosir-se un botó i un set a la roba.

Fer-se una bossa de roba per a dur plats i coberts a la motxila.

### 1.3 Foc

Conèixer les normes elementals de l'ús del foc a la natura, perills i precaucions.

Recollir llenya classificant-la: prima i gruixuda, seca i verda.

Saber preparar i encendre un foc. Saber mantenir-lo encès.

Saber deixar un foc ben apagat.

Saber com funcionen els fogons i llums de butà. NO CANVIAR BOMBONES.

### 1.4 Cuina

Saber cuinar mínimament:

- . fer-se entrepans
- . coure ous: durs, ferrats i truites
- . fer una sopa de sobre
- . pelar i bullir patates
- . coure carn

Saber a quines botigues del barri poden comprar-se els aliments usuals.

Rentar-se els plats i coberts a les sortides.

Preparar un berenar per a l'equip.

### 1.5 Orientació

Dibuixar un plànol del seu barri, situant-hi: carrers principals, cau, parròquia, dispensari, farmàcia, telèfons públics, parades de metros, autobusos o cotxes de línia, etc...

Fer un croquis de la situació de les tendes, riu, bosc, etc. en una sortida.

Saber trobar la direcció del Nord mitjançant la brúixola i els estels.

Saber orientar un plànol amb la brúixola.

Saber interpretar mínimament un plànol topogràfic: escales i mesura de distàncies, corbes de nivell (identificació de valls i muntanyes), símbols convencionals.

Conèixer les senyals de pistes.



## 1.6 Acampada

Saber preparar-se la motxila tot sol i endreçar les coses en tornar a casa.

Tenir els atuellers personals en bon ordre durant les excursions i els camps: roba plegada, etc...

Saber ventilar i plegar el sac de dormir.

Saber decidir quan cal canviar-se la roba i rentar-la.  
Saber plantar i plegar una tenda. Fer requerots si cal.  
Aprendre a fer cabanes.

Conèixer les estructures simples de les instal·lacions: triangles, trípodos i quadrats.

I tenir els coneixements mínims de lligadures a fi de poder dissenyar i executar unes instal·lacions mínimes:

- . clot de deixalles
- . sistema per a penjar i ventilar els sacs.
- . aixopluc i protecció del material i els eines.
- . sistema per a deixar endreçats els plats.

## 2. HABILITATS TÈCNiques

### 2.1 Tenir i saber utilitzar unes eines imprescindibles

Tenir un ganivet de butxaca

Saber cuidar-lo i utilitzar-lo (vid. etapa anterior)

Saber, amés a més,

- . Tallar escorça, suro i canya
- . Tallar i decorar bastonets

Utilització de la destral

- . trossejar branques del gruix d'una braç
  - . utilitzant un punt de suport
  - . picant sense que fimbregi
  - . tallant en V
  - . vigilant els rebots
- . saber esmolar-la
- . saber dur-la a la mà i transportar-la a la motxilla.
- . saber desar-la al camp i al cau: mai a terra, fer-li un lloc.

Utilització del xerrac

- . senyalar i tallar dretament
- . untar amb sabó o oli.

Utilització i cura de la pala americana

## 2.2 Treballs diversos

### 2.2.1 Construcció amb pedres ( a determinar)

### 2.2.2 Electricitat

Tenir i saber fer tota mena de reparacions amb la lot.

Saber fer jocs (circuitos senzills) amb pila, fils i bombetes.

Saber fer una instal.lació de llum a la tenda amb piles de 4,5 volts.

### 2.2.3 Fusteria

Saber utilitzar claus i martell  
cargols i tornavís  
alicates  
tenalles  
serra  
cola d'impacte

Tot això per a fabricar-se estris de joc, elements per a les representacions o complements per a les aventures.

### 2.2.4 Fotografia (res de moment)

### 2.2.5 Mecànica (tampoc)

### 2.2.6 Decoració (id.)

## 3. SALUT I ORDRE PERSONAL

---

### 3.1 Agilitat, esports, jocs.

Aconseguir unes marques mínimes de cursa, resistència, salt, etc. (les que dona com a norma l'INEF.)

Saber realitzar un cert nombre d'exercicis gimnàstics de coordinació (també dels establerts per l'INEF.)

Entrenar-se i saber jugar bé aquell o aquells jocs esportius que solen jugar-se al grup.

### 3.2 Natació

Saber nedar, obtenint unes marques mínimes (d'acord amb les especificacions de l'INEF)

Saber submergir-se a un mínim de 2 metres recuperant objectes del fons.

### 3.3 Tenir cura del seu cos

Saber rentar-se completament

Els nois informar-se, parlant amb els monitors o amb els pares, de les pol·lucions nocturnes, pulsions, etc.

Les noies, id. id., de la menstruació, higiene (rentar-se, compreses, tampons), emocions, situar-ho en la creixença, malestar (?). Eliminació compreses.

Saber curar-se esgarrinxades i treure's les punxes.

Saber netejar-se i curar-se petites ferides (pelades, talls)

Saber tractar-se una butllofa als peus.

Saber tractar cremades superficials.

Saber el telèfon del metge d'urgències i dels bombers.

### 3.4 Tenir cura del material

Saber fer-se la motxilla tot sol, preveient el que cal i ordenant-ho.

Cura i reparacions de tot el seu material d'acampada: sac, lot, impermeable, etc.

Prendre cura d'una part del material del seu equip: des-sar-lo, preveure el necessari, arreglar-lo, etc.

### 3.5 Economia personal

Establir un pressupost de les despeses que fa normalment en desplaçaments, cinema, despeses de l'equip o del grup, sortides, etc.

Parlar d'aquest pressupost amb els pares, veient:

- . quina assignació mensual li fan els pares
- . quants diners cal que es guanyi normalment

Organitzar-se l'estalvi per a adquirir equipament costós.

Participar en les despeses de la caixa de l'equip i del grup: aportació setmanal o mensual que cobreixi les despeses d'activitats, sortides, camps, etc. (això suposa que els monitors fan un càlcul del cost mig per mes).

### 3.6 Presència a les reunions

Assistència regular i puntualitat

Participar-hi:

- . escoltant i procurant comprendre
- . respectant el torn de paraules

- . intervenint després de reflexionar, no improvisant
- . si és el cas, preparar-se individualment per a les reunions d'equip i preparant-se en equips per a les reunions del grup.

Fer el resum del tractat en una reunió de l'equip o del taller.

#### 4. NATURA I DESCOBERTA

##### 4.1 Animals i plantes

Saber-ne conèixer alguns dels més corrents:

- . distingir: pins, alzines, sureres, roures, pollancre, castanyers i faigs.
- . distingir: romaní, farigola, bruc, argelaga, garriga, falguera.
- . distingir: pardals, oinsans, verdums, cadernereres, cueretes, merles, tords, aloses, puputs, gavines, gavians, picots.
- . distingir: conill, llebre, guineu, geneta, gat mesquer, fura, fusina, sargantana, llangardaix, senglar.

Observar i estudiar un animal i una planta fent-ne un reportatge complet:

- . com és: forma, colors, tamany, parts que té i que s'identifiquen fàcilment
- . en quina mena de lloc viu: per què
- . com sobreviu: què menja, on s'amaga, etc.
- . dibuixar-lo i cercar-ne fotografies; dibuixar les observacions
- . saber com trobar-ne indicis en el bosc: petjades, plomes, excrements, nius o caus, etc.

##### 4.2 Meteorologia

Saber conèixer els núvols; cirros, stratus, cúmulus i nimbus.

Saber conèixer la direcció i la velocitat del vent.

Saber llegir els termòmetres de màxima i mínima, als baròmetres i tenir idea de les previsions.

##### 4.3 Estels

Saber conèixer l'Ossa Major i l'Ossa Menor trobant l'Estel Polar.

Constel·lacions més visibles a l'hivern: Cassiopea, Perseu, Orió.

Constel·lacions més visibles a l'estiu: Bover, Corona Boreal, Cigne.

#### 4.4 Ecologia

Saber distingir uns ecosistemes mínims: bosc mediterrani, bosc caducifoli (de roure i faig per exemple), bosc de muntanya (d'avet). Sabent quines espècies vegetals i animals l'habiten.

Saber acampar sense malmetre els boscos o els prats.

#### 4.5 Descoberta dels pobles

Conèixer de la seva població o barri:

- . Nombre d'habitants, procedència i ocupacions.
- . Estructura urbanística general: artèries de circulació, zones verdes, equipaments. Dèficits si n'hi ha. Anàlisi zones antigues i modernes.
- . Fer un pla del barri o del poble on s'estudia l'anterior.
- . Equipaments i serveis bàsics de la ciutat: qui se'n cuida i com estan organitzats. A qui cal recórrer si és necessari.
- . Abastos: aliments, aigua, electre, gas, etc...
- . Mitjans de comunicació: emplaçament parades, itineraris, horaris, etc...

Descobertes a fer en alguna sortida:

- . Treballar els aspectes anteriors, o altres de semblants en els treballs de descoberta organitzats per al conjunt del grup.

### 5. JOC, EXPRESSIÓ I DANSA

#### 5.1 Disfresses

Participar activament en la construcció i realització de disfresses. Conèixer tècniques i materials diferents.

- . Dibuixar propostes de disfresses.
- . Recull de disfresses possibles en ocasions determinades.
- . Respectar i no malgastar el material.

## 5.2 Muntatges d'escenaris

Ajudar a la construcció d'escenaris

- . Utilització i cura de les eines
- . Encarregar-se d'aspectes concrets
- . Ajudar als diferents responsables
  - . de il.luminació
  - . de decoració (projectes i realització).
  - . de tramoia
- . Ajudar a preveure les necessitats d'espai (lloc tancat i camp obert).

## 5.3 Dramatitzacions

Participació activa en representacions

- . Recitar poemes
- . Aprendre bé el paper en representacions
- . Ajudar en la convocatòria i direcció dels companys en assaigs i representacions.

## 5.4 Cançó i dansa

Conèixer cançons populars

Conèixer danses populars

Consulta del material adequat per fer reculls

- . llibres de folklore
- . cançoner

Utilització d'aparells de reproducció (tocablats, ràdio i "cassettes").

Tenir cura del manteniment d'aquest material:

- . control de la tensió
- . raspallar discs
- . no donar cops bruscs ni fer transports poc cuidats.

## 2a Part

---

Adquirides les habilitats mínimes que els permeten de participar normalment a la vida del grup, i havent decidit personalment de participar-hi, els nois i noies entren en una etapa en les que els aprenentatges que vulguin fer i les actituds que vulguin desenvolupar adquireixen un sentit diferent.

Ara són part d'un grup que els ha acollit i han d'anar definint quin és el seu lloc en aquest grup.

El seu lloc el trobaran sobretot participant. Però, a més a més, si volen definir-se un paper precís, si volen donar-se una responsabilitat concreta, caldrà que s'hi preparin.

Això és el que es pretén amb aquesta segona sèrie de fites de progressió: obrir al davant de cada noi o noia unes possibilitats d'aprenentatge que el capacitin per a accedir a responsabilitats.

## 1. RESPONSABILITAT EN L'ACAMPADA I EN LES SORTIDES

### 1.2 Ésser responsable de les cordes

Vol dir: tenir en ordre aquesta part del material i saber utilitzar-lo en profit de tots cada vegada que hi hagi problemes que puguin solucionar-se amb corda, cordill, trenat, etc...

Cal:

- . Conèixer els nusos de salvament (útils també en alguns jocs): cadira senzilla i doble.
- . Saber escurçar una corda: nus de cama de pobre.
- . Saber embalar per als viatges el material del grup
- . Saber arreglar els tensors de les tendes, que es trenquin.
- . Tenir les cordes classificades per gruixos i per materials: cànem, nylon, etc...
- . Saber fer instal·lacions sòlides amb cordes: empalmar o fixar troncs.
- . Saber trenar espart, mèdula, per a fabricar objectes útils.
- . Cultivar l'art de la corda.

### 1.3 Ésser responsable dels focs

Vol dir: capacitar-se per a conduir, amb un monitor, tot el relatiu als focs que el grup encén en un camp. I també responsabilitzar-se personalment dels que encén el seu equip.

Cal:

- . Tenir anotada la reglamentació legal del foc.
- . Conèixer la utilitat, en quant a la lluminositat i en quant a l'escalfor, de la llenya dels pins, alziners, pollancre i castanyers.

- . Saber preparar un foc suficientment bé com per a encendre'l només amb 3 o 4 llumins.
- . Saber mantenir el foc, apagar-lo perfectament i eliminar-ne els rastres.
- . Saber preparar tres tipus de foc: el polinèsic, el normal i l'elevat.

#### 1.4 Ésser responsable de la cuina

Vol dir: estar preparat com per a fer-se càrrec de la cuina del seu equip en una sortida curta i per a col.laborar eficaçment en la cuina general del camp en una sortida llarga del grup.

Cal:

- . Saber cuinar variadament:
  - . fer sopa de caldo
  - . bullir patates i verdures
  - . fregir patates
  - . cuire peix
  - . preparar plats de cuina "salvatge", a la brasa, a la cendra, etc...
  - . preparar infusió d'herbes conegudes
  - . preparar un postre especial.
- . Saber preveure un menú equilibrat per als àpats d'un dia de camp
- . Tenir nocions de les quantitats d'aliment per persona.
- . saber conservar higiènicament els aliments al camp.
- . Saber triar el lloc més adient per a instal.lar la cuina al camp tenint en compte: proximitat de l'aigua, sol, fum, vent, etc...
- . Saber instal.lar una cuina i les instal.lacions complementàries. Tipus de cuines: amb troncs, pedra, trípod, de butà...
- . Saber eliminar les aigües grasses i les deixalles.

#### 1.5 Ésser responsable d'orientació de l'equip

Vol dir: haver adquirit els coneixements necessaris de topografia i d'orientació com per a poder dirigir els seus companys d'equip en jocs per la muntanya o en petites caminades que facin tots sols.

Cal:

- . Saber trobar el Nord sense error mitjançant brú*í*xola, estel Polar, rellotge.
- . Saber orientar perfectament un plànol
- . Saber llegir amb precissió els plànols topogrà-



tics, dominant perfectament el significat de l'escala, les corbes de nivell i els signes convencionals. De tal manera que sigui capaç de traçar el perfil d'un itinerari sobre paper mil·limetrat.

- . Saber avaluar alçades i distàncies
- . Ésser capaç de fer croquis panoràmics i fotografia panoràmica.
- . Tenir una brúixola ben conservada i utilitzar-la normalment.

### 1.6 Ésser responsable d'acampada de l'equip

Vol dir: tenir els coneixements i l'habilitat necessària per a poder dirigir l'instal·lació del seu equip en un camp i per a poder participar, junt amb els monitors en el disseny general del camp d'estiu.

Cal:

- . conèixer quins són els llocs més adients per a muntar la tenda en funció del sol, pluja, vent, desnivells, arbres, humitat, etc...
- . Tenir idea de la distribució de l'espai ocupat per l'equip: zones obertes, zones recloses, ombrejats, etc.
- . Tenir idea de mòduls i mides standards de les instal·lacions a fi que siguin còmodes.
- . Saber fer instal·lacions amb elements prefabricats, recuperables o d'usos múltiples: caixes de fusta, perfils metàl·lics, arpallera, nylon, cordes, pals, pedres, etc...
- . Conèixer la duresa, flexibilitats i altres característiques útils per a les instal·lacions dels arbres següents: pi, alzina, Pollancre.

## 2. RESPONSABILITATS TÈCNIQUES

### 2.1 Ésser responsable de les eines del camp

Vol dir: arribar a fer-se responsable de totes les eines que el grup s'emporta del cau per a una operació o per a una acampada.

Cal decidir: quines calen i en quina quantitat, com es transporten, com s'enmagatzemen al camp i com se'n pren cura durant els viatges i la utilització.

Cal aprendre:

- . l'ús de la destal (mides diferents), la serra, el xerrac, el martell, la massa i la pala americana

- . per a totes aquestes eines, cal saber: fer-les funda si cal, ambalar-les per al transport, esmolar-les i prendre precaucions per a que no es malmetin en l'ús i mentre reposen, canviar mànecs o fulls de tall, segons el cas.
- . calcular quantes en faran falta per a cada sortida.
- . inventar un sistema de control i de registre per a que no se'n perdi cap.

## 2.2 Responsabilitats tècniques diverses

### 2.2.1 Ésser responsable de les construccions amb pedra. (a determinar)

### 2.2.2 Ésser responsable de la llum i l'electricitat.

Vol dir: cuidar-se de tots els problemes relatius a electre i llum, tant al cau com al camp.

Cal saber:

- . fer qualsevol mena de reparacions en una lot.
- . fer qualsevol mena de reparacions en uns llum de butà.
- . Canviar i arrenjar fusibles.
- . Conectar fils amb cinta aïllant
- . Conectar les terminal d'un fil e un endoll
- . Tenir una caixa d'eines d'electre on hi hagi el material necessari: tornavis, ploms, aïllant, recanvis diversos.

### 2.2.3 Ésser responsable de fusteria

Vol dir: tenir a punt una caixa d'eines de fuster amb tot el necessari. I saber fer les petites reparacions i objecte necessaris per a la vida del grup.

Cal saber:

- . saber utilitzar les eines més corrents (citades a la promesa) i, a més a més, filaberquí, serra d'arc, escaire, ribot, paper de vidre, llimes, etc...
- . fer construccions útils per al cau: penjarroba, murals, prestatges, suports per a llibres, reparació dels mobles, etc...
- . fer-se responsable de la caixa d'eines del grup: tenir les eines comptades i preveure els recanvis necessaris.
- . Conèixer l'adreça d'un fuster a qui poder consultar i a qui comprar retalls de fusta.
- . procurar-se un catàleg de ferreteria: claus, cargols, etc...

#### 2.2.4 Ésser responsable de fotografia

Vol dir: tenir una maquina a punt, saber utilitzar-la i tenir cura dels reportatges fets per l'equip o per el grup.

Cal saber:

- . canviar un rotlle
- . conèixer les nocions mínimes de distància, diafragma i temps i fer-les servir en les fotos.
- . saber compondre les imatges: nocions de pla, profunditat, angla, etc.
- . saber revelar un rotlle i fer còpies per contacte
- . organitzar una caixa o calaix amb el material fotogràfic del grup.

#### 2.2.5 Ésser responsable de mecànica

Vol dir ésser capaç de reparar i posar a punt bicicletes, surfs o similars.

Cal saber:

- . ajustar el seient i el manillar de la bici
- . posar bé la cadena
- . tensar els frens
- . conèixer els punts de greixatge
- . centrar les rodes
- . canviar una càmera reventada
- . greixar i ajustar un surf o uns patins
- . saber fabricar un carretó amb fustes i coixinets
- . preparar una caixa amb les eines necessàries per a totes aquestes reparacions i cercar els recanvis.

#### 2.2.6 Ésser responsable de decoració

Vol dir: ésser capaç de dissenyar elements de decoració del cau i fer petites reparacions a les portes, parets i mobiliari.

Cal saber:

- . empastar i llimar les parets
- . preparar la pintura plàstica i d'aigua
- . pintar amb roletó i brotxa
- . llimar i preparar la fusta
- . utilitzar la selladora, pintura, esmalt, vernís
- . preparar una caixa o caixó per desar-hi tots els pots, pinzells, rasquetes, etc.
- . coneixements mínims de distribució de l'espai i d'il.luminació.

### 3. RESPONSABILITAT DE SALUT, ORDRE I NETEJA

#### 3.1 Ésser responsable dels jocs i esports

Vol dir: tenir cura de l'organització, ensenyament i entrenament en els esports.

Cal:

- . fer-se una llista dels jocs que tenen tradició i estan arrelats en el grup: vollei-ball, vèlit, bales, estels, pitxi, hand-ball, bad-minton, etc.
- . estudiar-ne les regles i veure quines són les que es tenen en compte al grup.
- . preparar adaptacions del reglament al grup: nois/noies, terrenys de joc que poden utilitzar-se.
- . dibuixar el que calgui per a que les regles siguin entenedores.
- . fer propostes per q entrenar-se i adquirir domini del cos i domini tàctic del joc.
- . d'acord amb els monitors, senyalar el terreny de joc i arbitrar les partides.
- . si és el cas, ensenyar a jugar els companys i companyes nou vinguts.

#### 3.2 Ésser responsable en els banys i la natació

Vol dir: tenir responsabilitats de prevenció i de vigilància en aquelles activitats que es facin a l'aigua, i vetllar per a que el grup progressi en aquest sentit.

Cal:

- . ésser capaç de nedar tranquilament un mínim de 200 metres sense defallir. Per aconseguir-ho és bo saber canviar d'estils.
- . dominar el crawl, la braça, la tisora i la natació per sota l'aigua.
- . saber submergir-se i recuperar objectes d'un fons mínim de 3 metres.
- . preveure, al camp, una instal.lació per a que les tovalloles estiguin seques i no se les emporti el vent.
- . senyalitzar les àrrees de natació per als que no en saben prou.
- . conèixer les normes de prevenció de:
  - . tall de la digestió
  - . excés de fred (síntomes)
  - . vidres gillaunes al fons del riu.
- . saber practicar la respiració artificial
- . pensar-se i organitzar jocs a l'aigua d'acord amb els monitors.
- . ensenyar a nedar als que no en saben.

### 3.3 Ésser responsable de neteja i d'higiene

Vol dir: fer-se càrrec de la neteja del cau i de totes les instal.lacions sanitàries en les sortides.

Cal:

- . tenir cura que al cau hi hagi un lloc endreçat amb: ewcombres, recollidors, draps, productes de neteja.
- . saber escombrar sense fer pols i netejar vidres.
- . en el camp, triar el lloc i instal.lar clots de deixalles, sanitaris, filtres d'aigües grasses i altres sistemes de neteja.
- . Saber donar explicacions dels sistemes higiènics i del perquè de la seva construcció.

### 3.4 Ésser responsable del material de l'equip

Vol dir: ser el responsable, dins l'equip, de tot el material col.lectiu, tant al camp com al cau.

Cal:

- . tenir feta una llista de les propietats de l'equip.
- . Controlar, amb fitxes, als materials que són prestats.
- . establir un sistema d'ordenació de tot plegat en caixons, claixos, prestatges, etc.
- . saber plegar i tenir cura de la tenda: cosir, impermeabilitzar el terra, adreçar els claus.
- . vetllar pel bon estat dels plats, coberts, llums, eines, etc., d'acord amb qui es responsabilitza de cada cosa.

### 3.5 Ésser responsable de l'economia de l'equip

Vol dir: dur els comptes de l'equip i ésser present a la comissió econòmica del grup.

Cal:

- . dur un llibre de comptabilitat de l'equip amb registre d'entrades i sortides.
- . tenir cura de recollir les aportacions de cada company
- . ésser capaç de fer un pressupost de despeses de l'equip per a tot un trimestre tenint en compte:
  - . despeses en sortides
  - . contribució a les despeses del grup
  - . adquisició del material de l'equip
  - . reparacions
- . ésser capaç d'entendre la comptabilitat del grup i de col.laborar a fer el pressupost de tot el grup.

### 3.6 Ésser responsable de l'organització de l'equip

Vol dir: tenir cura de tot el relatiu a convocatòria, ordre i resums de les reunions de l'equip i de portar-ne una crònica escrita en una llibreta o llibre.

Cal:

- . tenir els telèfons i adreces de tots els companys d'equip i dels monitors.
- . saber anar a casa de cada un, sigui a peu, sigui amb transports públics.
- . saber escriure una convocatòria de reunió fixant els punts de discussió.
- . saber escriure una convocatòria per a una sortida o activitat al carrer donant tots els detalls.
- . saber moderar una reunió no deixant que es discuteixi un tema nou sense haver acabat l'anterior.
- . saber fer el resum d'una reunió separant els acords del que queda per discutir.
- . dur un llibre que sigui la crònica de la vida de l'equip: reunions, sortides, empreses, reportatge fotogràfic, cartes i compromisos, promeses, etc.

### 3.7 Ésser responsable de la farmaciola i cures

Vol dir: ésser capaç de curar un cert nombre de ferides i accidents de gravetat menor i tenir en ordre la farmaciola del grup.

Cal:

- . saber rentar, desinfectar i tractar: pelades, talls i cremades de poca gravetat.
- . saber estroncar petites hemorràgies; sang al nas, talls a les mans o als peus.
- . saber tractar: mals de cap, migranyes, mals de panxa.
- . saber entendre: tortes de peu, cops forts o possibles fractures (inmobilitzacions) i saber embenar membres adolorits.
- . conèixer els símptomes d'insolació i fred excessiu.
- . tenir en ordre la farmaciola del grup: llista del que hi ha d'haver-hi, control per a que hi hagi de tot en quantitat suficient, etc. (incloure compreses i tampons).

#### 4. RESPONSABILITATS A LA NATURA I A LA DESCOBERTA

##### 4.1 Ésser responsable d'observacions biològiques

Vol dir: haver adquirit coneixements i entrenament que ser veixin per organitzar activitats de descoberta de la natura per a l'equip.

Cal:

- . conèixer bé tots els animals, plantes i arbres que es citen anteriorment.
- . haver-los observat i tenir-ne notes preses en un carnet d'observacions.
- . tenir guies de reconeixement d'espècies i saber utilitzar-les.
- . haver-se documentat sobre la forma de construir refugis, observatoris i bases de fotografia d'animals.
- . tenir ordenada la biblioteca amb tots els treballs fets pels altres companys, abans de fer la promesa.
- . haver-se fet un terrari o un aquari i tenir-lo al cau.
- . o bé criar plantes grasses o cactus per a decoració del cau.
- . ajudar els companys no vinguts a adquirir els coneixements que els manquen.
- . col.laborar amb els monitors a l'organització de les activitats de descoberta.

##### 4.2 Ésser responsable de meteorologia

Res.

##### 4.3 Ésser responsable de les observacions de nit

Vol dir: preparar-se per ajudar els companys a conèixer les constel.lacions.

Cal:

- . conèixer l'Ossa Major i la Menor i com trobar l'Estel Polar.
- . saber trobar l'Estel Polar a partir d'Orió.
- . conèixer les constel.lacions d'estiu: Bover, Corona Boreal, Hèrcules, Lira, Cigne, Àguila, Pegaso, Sagitari, Escorpio.
- . conèixer les constel.lacions d'hivern: Cefeu, Cassiopea, Perseu, Andròmeda, Cotxer, Gèminis, Taure, Orió.
- . treballar el mapa del cel de forma que, partint d'una constel.lació pugui trobar-ne d'altres.

- . fer, per a l'ús del grup, un mapa del cel d'estiu i un del cel d'hivern.
- . organitzar, amb els monitors, les sessions d'observació del cel.

#### 4.4 Ésser responsable d'ecologia

Vol dir: assegurar, d'acord amb els monitors, que cap de les activitats del grup contribueix al deteriorament de la natura. I, a més a més, organitzar les operacions de neteja i salvaguarda que emprèn el grup.

Cal:

- . conèixer totes les precaucions que cal per assegurar que el camp del grup no és contaminant: clots, sanitaris, aigües grasses, fums, etc.
- . saber potabilitzar l'aigua.
- . saber amb quins criteris es pot netejar el bosc de maleses i quina llenya es pot tallar sense alterar l'equilibri vegetal.
- . saber què és un ecosistema i una cadena alimentària.
- . documentar-se sobre els animals i plantes presents als llocs d'acampada i ésser en condicions d'explicar-ho als companys a fi de que se n'adonin i no perjudiquin res.
- . conèixer, a la seva població o barri, quins són els llocs on la natura és més amenaçada, per quines raons i qui n'és responsable.
- . conèixer l'adreça d'ICONA i d'entitats de salvaguarda de la natura de la seva localitat o de ciutats properes.

#### 4.5 Ésser responsable de les descobertes de la vila

Vol dir: informar-se i documentar-se suficientment sobre la vida local per a poder ajudar els nous vinguts a conèixer-la i per a poder opinar amb coneixement de causa cada vegada que el grup es planteja un problema que hi tingui relació.

Cal:

- . conèixer bé el plànol de la vila.
- . saber situar-hi: zones residencials, zones comercials, zones industrials, zones mal urbanitzades.
- . haver-se informat sobre els principals dèficits urbanístics, d'equipament, zones de desequilibri ecològic agut.



- . saber de quina manera es resolen els problemes energètics de la vila: electre, gas i els problemes alimentaris: aigua, mercats o llocs de procedència del menjar.
- . haver fet un estudi dels mitjans de comunicació existents, tant interiors de la vila com els que enllacen aquesta amb les més properes. Conèixer-ne els itineraris i horaris si és el cas.
- . confeccionar un dossier amb tota aquesta informació i tenir-lo al dia a fi de que qualsevol membre del grup pugui utilitzar-lo si en té necessitat.

#### 4.6 Ésser responsable de periodisme

A determinar.

### 5. JOC, EXPRESSIÓ I FESTA

#### 5.1 Ésser responsable de disfresses

Conèixer la tècnica per a la construcció de diferents disfresses.

- . tenir recollides i controlades les eines en un calaix.
- . cura i manteniment de les mateixes.
- . en cas de reposició, saber on es poden adquirir i a bon preu.
- . el mateix amb el material.
- . tenir anotades diferents disfresses (arxiu)
  - . com es fan
  - . material que es necessita

#### 5.2 Ésser responsable de muntatge d'escenaris

- . arxiu d'eines
- . arxiu de material
- . saber muntar escenaris segons necessitats (dirigir l'operació)

(veure habilitats tècniques en quant a conservació i utilització d'eines i materials).

#### 5.3 Dramatitzacions

Ésser responsable de teatre.

- . tenir recull de textos, obres de teatre i portar-ne el control.

- . saber dirigir la confecció del guió en representacions inventades.
- . organització i control dels assaigs.
- . convocatòria.

#### 5.4 Cançó i dansa

Ésser responsable de cançó i dansa.

- . arxiu de cançons, ampliar-lo (cançoner)
- . arxiu de danses, ampliar-lo
- . responsable dels aparells de reproducció
  - . tocadiscs
  - . ràdio
  - . "cassette"
- . responsable de discoteca i "cassetteca" i instruments musicals juntament amb els monitors.
  - . arxiu de discs, cura dels mateixos
  - . control de novetats interessants pel grup.

### ETAPA DE 14 - 16 ANYS. 1ª Part.

La nota de presentació que es troba al principi d'aquest mateix document ens sembla vàlida per a plantejar els aprenentatges que, abans d'entrar a formar part plenament del grup, haurien de fer els nois i noies d'aquesta etapa.

#### 1. DESEMPALLEGAR-SE

##### 1.1 Autonomia i alliberament personal

Saber anar totalment sol per la ciutat i nels pobles de l'entorn coneixent mitjans de transport i de comunicacions: llocs de parada, horaris, etc.

Saber servir-se plenament de correus, telègrafs, telèfons, etc.

Saber informar-se i utilitzar qualsevol servei públic local: ajuntament, informació, demanar permisos, etc.

Tenir obert un compte corrent o una llibreta d'estalvi i saber fer les gestions bancàries.

Llegir la premsa i presentar un dossier d'informació, notícies i crítiques sobre un problema determinat que hagi triat.

Informació sobre les forces polítiques. Informació sobre els sindicats (la branca que li correspongui pel seu treball). Presentació d'un dossier amb la seva visió crítica. Idem sobre organitzacions juvenils.

Reflexió i presa de posició personal (revisable, però que ha de mantenir al llarg d'un període) sobre les següents qüestions; escriure'n les conclusions.

- . les seves relacions amb els altres: amistat, afecte, sexualitat.
- . tabac i alcohol
- . drogues
- . la família: els pares i els germans
- . el grup: què n'espera, què ofereix
- . en quins aspectes creu que ha d'evolucionar personalment
- . estudi i treball

### 1.2 Nusos, cordes, teixit

Conèixer i utilitzar bé sempre que calgui els nusos plà, oreneta, pardal i pescador.

Saber els nusos necessaris per a salvament i joc (cadira senzilla i doble), per a escurçar cordes (cama de pobre) i per empalmar-ne (pescador).

Saber fer instal·lacions sòlides que comportin empalmar o lligar troncs amb corda.

Saber trenar corda, cordill i llana.

Saber teixir i fer tapís amb codatges.

Saber teixir espart o mèdula.

### 1.3 Foc

Conèixer la normativa legal sobre el foc al bosc i les precaucions que cal prendre per a encendre foc a muntanya.

Saber preparar bé un foc soleccionant branques de diversos tipus, encendre'l amb un màxim de 3 o 4 mistos, mantenir-lo controlat i apagar-lo sense deixar-ne rastre.

Saber distingir i utilitzar els focs normals, polinèssic, elevat i reflector.

Saber utilitzar correctament els fogons i llums de butà, prenent les precaucions necessàries per a canviar-ne les bombones.

Saber què cal fer en cas d'incendi forestal.

Saber utilitzar un extintor.

#### 1.4 Cuina

Saber uns mínims de cuina:

- . preparar una sosa
- . bullir patates i verdures
- . coure carn, ous i peix
- . preparar un postre.

Ésser capaç de preparar un àpat sencer, junt amb un company, per a tot el seu equip.

Conèixer alguns recursos de cuina salvatge: brasa, cendra, brochettes, etc.

Saber preveure un menú equilibrat per a un dia de camp.

Tenir nocions de les quantitats d'aliment per persona

Saber la forma de conservar higiènicament els aliments al camp.

Saber preparar té, cafè, sangria i infusions.

#### 1.5 Orientació

Tenir una brúixola i saber servir-se'n.

Saber trobar el Nord amb el rellotge i l'Estel Polar.

Saber orientar un plànol amb la brúixola. I un cop orientat, saber llegir-lo entenent el que significa l'escala, les cordes de nivell, els signes convencionals, etc. I reconèixer els elements de la realitat significats en plànol.

Saber mesurar aproximadament distàncies i alçades.

Saber orientar-se a la muntanya utilitzant punts de referència tals com pics, valls, cases, etc.

#### 1.6 Acampada

Saber fer-se la motxilla per a una acampada i endreçar les coses a la tornada.

Saber plegar i ventilar el sac de dormir.

Tenir en ordre la roba i atuell personal durant les acampades, i contribuir a l'ordre de la tenda.

Saber muntar, plegar i mantenir en bon estat de conservació una tenda:

- . fer els reguerots
- . assecar una tenda molla.

Conèixer les estructures simples de les instal·lacions i utilitzar-les normalment a les acampades procurant de malmetre el mínim d'elements naturals.

Saber dissenyar l'estratègia que utilitza el seu equip en les acampades: tenir en compte el sol, el vent, el fum, els desnivells, etc.

Conèixer els avantatges i els inconvenients de les fustes més corrents: pi, alzina, bruc, pollancre, castanyer.

Conèixer els factors de degradació de la natura i tenir-los en compte a l'hora d'acampar: respecte als arbres, foc, deixalles, fum, aigües grasses, etc.

Preparar i fer un vivac.

Aprendre a acampar a la neu.

## 2. HABILITATS TÈCNiques

### 2.1 Saber utilitzar unes eines imprescindibles

Utilització de la destral

- . tallar i desbranchar troncs d'uns 20 cm. de Ø.
- . Trossejar branques del gruix d'una cuixa posant-les sobre un suport, evitant que fimbregin i tallant en V.
- . Saber desar la destral quan no s'utilitza.
- . Saber transportar-la a la mà i a la motxilla.
- . Saber esmolar-la.
- . Fer-li una funda.

Utilització de la serra d'arc (sueca)

- . Saber serrar bé a dues y quatre mans, troncs drets o ajaguts.
- . Fer-li una funda a la fulla.

Utilització de la pala americana.

Altres eines opcionals o no:

- . plana
- . martell
- . ribot
- tornavís

### 2.2 Treballs diversos

#### 2.2.1 Construcció

- . tapar forats (amb aquaplast)
- . col·locar rajoles
- . empastar parets
- . fer regates

2.2.2 Electricitat

- . Saber canviar i reparar els ploms
- . Saber si una bombeta es fosa i com canviar-la
- . Empalmar fils amb aïllant
- . Connectar un endoll a la terminal d'un fil.

2.2.3 Fusteria

Utilització normal de claus i martell  
 tornavís i cargols  
 alicates  
 tenalles  
 serra o xerrac  
 cola d'impacte

Conèixer-ho prou bé per a poder fer qualsevol reparació senzilla.

O per a construir algun objecte útil: suport dels llibres, calaix per als discs, capsa amb compartiments, petits complements de mobiliari.

2.2.4 Fotografia

Saber canviar el carret i carregar una màquina.

Tenir els mínims coneixements d'utilització d'una màquina: distància, diafragma i velocitat.

Tenir un mínim coneixement sobre les pel·lícules: sensibilitat, gra, etc.

Tenir unes nocions de composició d'imatges: quadratge, plans, profunditat, etc.

2.2.5 Mecànica

Saber fer unes reparacions mínimes en una bicicleta:

- . centrar les rodes i posar bé la cadena
- . tensar o canviar els frens
- . canviar o reparar una càmera foradada
- . ajustar seients o manillar
- . canviar o instal·lar una dinàmo.

2.2.6 Vidrieria (a determinar)2.2.7 Teixit (a determinar)2.2.8 Decoració

- . saber empastar parets
- . saber pintar-les amb roleu i brotxa
- . saber preparar la fusta per a pintar-la
- . saber preparar les pintures
- . saber vernissar

### 3. SALUT I ORDRE PERSONAL

---

#### 3.1 Agilitat, esports, jocs

Aconseguir unes marques mínimes de curses, resistència, salt, etc. (especificacions de l'INEF).

Realitzacions d'un cert nombre d'exercicis gimnàstics (especificacions de l'INEF).

Responsabilitzar-se de l'organització, entrenament o ensenyament d'un joc esportiu: vollei-ball, pitxi, bad-minton, tir amb arc, cross, etc.

#### 3.2 Natació

Ésser capaç de nedar, variant als estils per a no defallir, un mínim de 200 metres.

Saber submergir-se per a recuperar objectes en un fons mínim de 3 metres.

Nedar per sota de l'aigua un mínim de 10 metres.

#### 3.3 Tenir cura del seu cos

Neteja personal habitual.

Saber fer funcionar la rentadora i destriar la roba per a programes freds i calents.

Haver fet una reflexió personal sobre la sexualitat i l'alcohol.

Conèixer els components fonamentals de la farmaciola de primeres cures i saber per a què serveixen.

Saber curar: brosses als ulls, petits tallis, cremades lleugeres, butllofes, tòrçades de peu, sang al nas, migranyes i mals de panxa.

Conèixer els símptomes de: fred, insolació, fatiga excessiva, mareig.

Saber transportat un ferit.

#### 3.4 Tenir cura del material

Fer-se la motxilla sabent destriar el necessari per a cada sortida o activitat i distribuint-ho racionalment en funció del pes, freqüència d'ús, etc.

Saber reparar-se tot el material d'acampada personal i de l'equip: redreçar claus i piquetes, cosir, impermeabilitzar, embalar, protegir, etc.

### 3.5 Economia personal

Establir-se un pla econòmic personal basat en:

- . preveure les despeses mensual mitjanes
- . diners que arriben per part dels pares
- . diners que arriben pel propi treball en hores extra.

Organitzar-se l'estalvi per a l'adquisició de material costós.

Subvenir regularment les despeses de l'equip i del grup

Això suposa que el grup fa un pressupost anual i el distribueix en quantitats mensuals fixes.

### 3.6 Presència en les reunions

Assistència regular i puntualitat.

Participar-hi:

- . escoltant i procurant comprendre
- . fent-se càrrec del problema i estats d'ànim dels altres.
- . intervenint, havent reflexionat previament, no pas improvisant.
- . esforçant-se per a analitzar els problemes i per a aportar-hi solucions crítiques i matitzades.

Saber redactar la convocatòria d'una reunió.

Saber fer un mural que planteji un problema a discutir.

Saber redactar el resum i les conclusions d'una discussió.

Saber fer un mural exposant un acord i l'organització de treball que se'n desprèn.

## 4. NATURA I DESCOBERTA

### 4.1 Animals i plantes

En principi, res en aquest apartat: passa a englobar-se en el 4.4 (ecologia).



#### 4.2 Meteorologia

Coneixement dels diversos tipus de núvols i del que permeten saber sobre el temps.

Coneixement direcció i velocitat dels vents.

Lectura dels termòmetres, higròmetres i baròmetres.

Lectura dels plànols meteorològics (diaris o TV) i comprensió de les previsions.

#### 4.3 Estels

#### 4.4 Ecologia

Saber el que és un ecosistema i una cadena alimentària.

Estudiar-ne, fent-ne un reportatge. Pot elegir entre els següents: costa, matosser mediterràni, pineda, bosc caducifoli, maresma, bosc subalpí, prat alpí.

L'estudi ha de comportar: recollida de mostres, inventari d'espècies que hi viuen, establiment de cadenes alimentàries, variacions estacionals, impacte de l'home.

Saber quines són les formes en que s'està degradant de manera principal la natura en ells llocs propers a la seva població: llocs on això succeeix, forma com es duu a terme la degradació, solucions possibles. Fer-ne un reportatge.

#### 4.5 Descoberta del poble. Urbanisme

Coneixement de la seva població o barri:

- . Aspectes demogràfics: habitants, procedència, treball, llengua, etc.
- . Llocs de treball disponibles - Indústries a que afecten principalment.
- . Estudi de plànols on s'hi determini:
  - . estructura urbanística general: artèries de circulació, zones d'habitatge. Zones verdes i equipaments d'esplai i esport, zones d'implantació industrial.
  - . creixement de la vila: zones antigues i zones modernes, pla d'ordenació, creixement previsible.
- . Equipaments i serveis bàsics: quins són, a càrrec de qui corre la gestió, mecanismes de control popular.

- . Abastos: aliments, aigua, electre, gas, etc.  
Quí els gestiona i com es controla la gestió.
- . Mitjans de comunicació públics.
- . Vida cultural: financiació, control, etc.
- . Política local: centres de decissió, persones o institucions que decideixen, mecanismes de control popular, cóm anar-hi i a qui adreçar-se.

Descobertes a fer en sortides del grup.

- . El mateix, en treball organitzat pel grup en conjunt.

## 5. JOC, EXPRESSIÓ I FESTA

### 5.1 Disfresses

Conèixer la tècnica per a la construcció de diferents disfresses.

- . Realització de disfresses ambientades en una época.
- . Tècnica de maquillatge.
- . Realització de disfresses.

### 5.2 Muntatge d'escenaris

- . Arxiu d'eines.
- . Arxiu de material.
- . Utilització correcta de les tècniques de il.luminació (camp obert, lloc tancat).

### 5.3 Dramatitzacions

- . Biblioteca teatral del grup.
- . consulta de biblioteque i cases especialitzades en teatre.
- . recull de textos, obres de teatre i portar-ne el control
- . direcció en la confecció de guions en representacions inventades.
- . organització i control d'assaigs.
  - . convocatòria
  - . puntualitat
  - . eficàcia de les sessions
  - . exercicis de gimnàstica-expressió

### 5.4 Cançó i dansa

- . Arxiu de cançons populars
- . Arxiu de danses populars
- . Utilització de tocadiscs, ràdio, "cassettes".
  - . manteniment dels aparells
  - . manteniment de discs i centes.

## ETAPA DE 14 - 16 ANYS. 2ª Part

Per a situar el significat d'aquesta segona sèrie de fites de progrès, podeu llegir la mateixa nota redactada a l'etapa anterior.

### 1. RESPONSABILITATS EN L'ACAMPADA I EN LES SORTIDES

#### 1.2 Ésser responsable de les cordes

Vol dir: tenir en ordre aquest material i saber utilitzar-lo en profit del grup sempre que hi hagi problemes que puguin solucionar-se lligant, trenant, teixint,...

Cal:

- . Conèixer els diferents tipus de corda (cànem, nylon, perlon) i la seva resistència. Conèixer els diàmetres més corrents.
- . Saber rematar adequadament el cap d'una corda de nylon o de perlon.
- . Conèixer els nusos amb aplicacions específiques (fer rappel, cordada de muntanya, "baga entre dos").
- . Saber assegurar bé una corda per tal d'aguantar bé el pes d'una persona (rapel, pont de mico, etc.)
- . Saber embalar perfectament el material del camp.
- . Saber llençar una corda a una alçada de 4 m. i llençar-ne també amb un neumàtic.
- . Saber trenar llana, cordill, corda, etc.
- . Saber teixir amb teler manual.
- . Saber trenar espart i mèdula per a fer cistells, estalvis, objectes decoratius.
- . Saber treballar amb corda i cordill, macramé.
- . Nocions de tapís.

#### 1.3 Ésser responsable dels focs

Vol dir: ésser capaç de preparar, encendre, amntenir i controlar un foc de tota mena d'utilitats (calefacció, vetlla, cuina), amb tota mena de detalls (il.luminació, calor).

Cal:

- . Tenir escrites les normes legals i les normes de seguretat a complir amb el foc al bosc.
- . Saber com encendre un foc en temps de pluja.
- . Conèixer la utilitat de la llenya de diferents arbres: llum (instantània o duradora), calor, brasa, etc.
- . Saber construir ràpidament tota mena de focs: normal, elevat, polinèssec, reflector, forn, llar de foc, estufa, etc.

#### 1.4 Ésser responsable de la cuina

Vol dir: estar preparat per a fer-se càrrec de la cuina del seu equip o de la cuina general del camp del grup, ésser capaç de fer un pla d'intenència, calcular un pressu post i conèixer el tipus d'alimentació més adequat al tipus d'activitat que mena el grup.

Cal:

- . Tenir coneixements mínims de dietètica (grasses, proteïnes, hidrats) i la seva influència en l'alimentació.
- . Tenir coneixement de les quantitats necessàries per a cada ració.
- . Saber preparar plats complicats, saber-los presentar i conèixer trucs de cuina. Per exemple: saber fer una paella, truites d'allis, o de cebes, salses, postres, etc.
- . Saber preparar plats especials: crèppes, fondues, cuina de bosc, bolets, etc.
- . Saber com buidar i partir un pollastre o un conill.
- . Aprendre a fer i utilitzar un forn en el camp: pa, pa de pessic, etc.
- . Saber preparar mermelades, confitures, etc. amb fruits salvatges.
- . Saber preparar infusions medicinals o digestives.

#### 1.5 Ésser responsable d'orientació

Vol dir: preparar-se adequadament per a fer de guia a les sortides sense gaire possibilitats d'error. Saber preparar un camp llunt o a l'estranger prenent cura dels aspectes d'itinerari, informació prèvia, etc.

Cal:

- . Orientar correctament un plànol, utilització completa, localització de punts a partir del plànol.
- . Saber què cal fer per a seguir una direcció (atzimut) i per anar d'un lloc a un altre.
- . Saber què cal fer en cas d'una marrada.
- . Ésser capaç de preparar i planificar una sortida, excursió o camp sobre el plànol.
- . Dominar els croquis i la fotografia panoràmica.
- . Saber preveure les etapes d'un camp colant o d'una ruta.
- . Conèixer l'altímetre i saber treure'n informació.

### 1.6 Ésser responsable d'acampada

Vol dir: ésser capaç de dirigir la instal.lació d'un camp (d'acord amb els monitors) tenint en compte tots els aspectes de seguretat, comoditat, serveis, disseny, ecologia, etc.

Cal:

- . Haver-se fet càrrec previament de les instal.lacions d'acampada d'un equip.
- . Basar el seu treball en una reflexió crítica sobre les condicions i la qualitat de la vida en la ciutat i sobre el disseny industrial i l'urbanisme.
- . Conèixer la reglamentació forestal i saber tallar i desbrancar correctament un arbre.
- . Conèixer els arbres i la utilitat de llur fusta: pins, alzines, pollanques, verns, faigs, etc.
- . Reflexionar sobre les condicions de disseny del camp: llum, sol, humitat, vent, fum, espais oberts i recollits, etc.
- . Saber muntar, plegar, netejar i prendre cura d'una tenda: assecar-la, arreglar-ne els tensors, els claus, preparar una maça i tenir cura dels pals, etc.
- . Saber utilitzar correctament totes les eines d'acampada.
- . Coneixements mínims de meteorologia i previsió del temps.
- . Conèixer elements a tenir en compte en l'organització d'una acampada: horaris, ritmes, programa, alimentació, etc.
- . Conèixer les mesures de seguretat específiques que cal prendre en les travesses de muntanya, camps a la neu, el mar, etc.

## 2. RESPONSABILITATS TÈCNIQUES

### 2.1 Ésser responsable de les eines del camp

Vol dir: ésser capaç de preveure quines eines cal que el grup s'emporti a cada sortida o camp, embalar-les adequadament per al transport, saber prendre'n cura i assegurar que tornen totes al local.

Cal:

- . Dominar l'ús de les eines següents: destreal, serra, xerrac, plana, martell, maça, ribot.

- . Saber tallar, desbrancar, trossejar i pelar un arbre.
- . Saber canviar els manecs, esmolrar, greixar totes les eines dites.
- . Saber fer fundes o sistemes de protecció per a totes des eines.
- . Saber de quina manera és millor d'organitzar el transport i l'embalatge.

## 2.2 Responsabilitats tècniques diverses

### 2.2.1 Ésser responsable de les construccions amb pedra

Vol dir: ésser capaç de construir amb pedra als camps. I també d'assegurar totes les reparacions que calgui fer a les parets del local.

Cal:

- . Saber utilitzar la màquina taladradora de broca.
- . Conèixer les eines corrents de paleta.
- . Conèixer ciment ràpid, portland, uix, etc. Ús.
- . Saber empastar parets (Aquaplast).
- . Saber col·locar tacs a les parets i fer regates.

### 2.2.2 Ésser responsable de la llum i l'electre

Vol dir: ésser capaç de resoldre qualsevol problema d'il·luminació o d'electre tant al cau com a les activitats que el grup fa fora.

Cal:

- . Tenir coneixements teòrics d'electricitat.
- . Saber muntar una instal·lació elèctrica al local:
  - . instal·lar portallums
  - . instal·lar endolls a les parets
  - . instal·lar interruptors
  - . Saber canviar resistències
- . Saber ajudar a planejar instal·lacions específiques: il·luminació d'un escenari, megafonia per a una festa, sonorització, etc.
- . Saber il·luminar al camp partint d'una bateria d'automòbil o amb piles per a cada tenda o instal·lació.
- . Conèixer els dispositius bàsics dels projectors magnetofons, cassettes, etc.
- . Tenir ordre en l'stock de material necessari per a les reparacions: alicates, tornavisos, cinta aïllant, endolls i materials diversos, cargols, fusibles, fils, connexions, etc.

### 2.2.3 Ésser responsable de fusteria

Vol dir: Tenir a punt una caixa d'eines de fuster per a fer els arreglaments millores necessàries al local o els materials necessàris en les empreses del grup.

Cal:

- . Tenir a punt la caixa d'eines amb tot el necessari i saber utilitzar-ho: martells, serres i xerracs, tornavisos i raspes, punxons, alicates, tenalles, llimes, ribot, filaberquins, etc.
- . Saber utilitzar cola de fuster i cola d'impacte.
- . Saber arreglar mobles, fer penjar robes, prestatgeries, bucs, emmarcar murals, etc.
- . Saber posar tacs a la paret.
- . Saber posar un pany a una porta, frontisses, etc..
- . Saber fer el marc d'un decorat.

### 2.2.4 Ésser responsable de fotografia

Vol dir: saber utilitzar perfectament una màquina i dominar les tècniques d'ampliació i revelat posant-les a disposició del grup.

Cal:

- . Conèixer els dispositius bàsics de qualsevol càmera.
- . Conèixer els diferents tipus de pel·lícules.
- . Tenir uns tancs de revelat de rotilles i saber preparar els líquids per a utilitzar-lo.
- . Saber com a mínim, fer còpies per contactes amb revelador, fixador i esmaltados. Millor encara trobar una ampliadora de segona mà o fer-ne una partint de materials de recuperació.
- . Fer una instal·lació de revelat i ampliació a disposició del grup.
- . Responsabilitzar-se dels reportatges de la vida i de les activitats del grup.

### 2.2.5 Ésser responsable de mecànica

Vol dir: ésser capaç de fer qualsevol recuperació en una bicicleta i reparacions senzilles en velomotors i motos de petita cilindrada.

Cal:

- . Saber treure i posar rodes i reparar una càmera reventada.
- . Conèixer els punts de greixatge.
- . Saber canviar les bugies.

- . Saber tensar les bugies.
- . Saber tensar o canviar els frens.
- . Saber canviar les bombetes i revisar l'instal·lació elèctrica.

### 2.2.6 Ésser responsable de vidrieria

Vol dir: ésser capaç de fer qualsevol reparació o millora, o decoració, partint del vidre o plàstica.

Cal:

- . Saber tallar vidres.
- . Saber "enmassillar" i col·locar vidres en un marc.
- . Conèixer diversos materials plàstics utilitzables com a substituts del vidre, com tallar-los, collar-los, resistència al calor, etc.

### 2.2.7 Ésser responsable de decoració

Vol dir: ésser capaç de fer les reparacions que calguin en el local. De dissenyar l'espai en funció de llum, comoditat i moviment. Disseny d'objectes o mobiliari.

Cal:

- . Procurar-se i estudiar catàlegs de vernissos i esmalts (colors, tons brillants, satinats, o mats).
- . Saber preparar un moble per a restaurar-lo: tapar forats, passar-hi paper de vidre, polir, vernissar, etc.
- . Saber fer la preparació i la pintura de portes, parets i sòcols.
- . Haver fet una tria de materials decoratius diversos: arpillera, retalls, planxes de suro, espuma, caixes d'ous, etc.
- . Saber fer coixins.
- . Haver estudiar els mòduls per al disseny de mobles.
- . Haver estudiat les condicions de la il·luminació directa i indirecta.
- . Fer un estudi crític del disseny de l'espai del local i proposar-hi millores.

## 3. RESPONSABILITATS DE SALUT, ORDRE I NETEJA

### 3.1 Ésser responsable dels jocs i esports.

Vol dir: capacitar-se per a poder ensenyar, entrenar i organitzar l'activitat esportiva del grup o bé activitats per a festes, pel barri, etc.



Cal:

- . Dominar a fons la tècnica i la tàctica d'un parell d'esports d'equip o individuals com a mínim.
- . Haver fet una reflexió sobre el significat que tenen l'esport i la competició. Haver comunicat aquesta reflexió al grup.
- . Preparar i tenir cura dels materials necessaris per als esports que pren a càrrec: pilotes, cordes, xarxes, guix per a senyalar, bastons, etc.
- . Responsabilitzar-se de l'organització d'aquests jocs al camp.
- . Pertànyer a un club i entrenar-se (?)
- . Fer un projecte de campionat o de competició per als petits de l'agrupament o del barri.
- . Organitzar una competició entre grups.

### 3.2 Ésser responsable en els banys i la natació.

Vol dir: fer-se responsable de totes les previsions necessàries i de la vigilància de les activitats que es fan a l'aigua.

Cal:

- . Pertànyer a un club de natació i entrenar regularment (?)
- . Ésser capaç de nedar 400 metres sense defallir. Alternar estils per a fer-ho.
- . Saber nedar 15 metres per sota l'aigua.
- . Submergir-se sense problemes en un fons de 5 metres. Saber romandre 1 minut sota l'aigua.
- . Saber explorar un riu o una platja senyalitzant les zones perilloses per als qui no saben nedar.
- . Saber conduir un bot de rems.
- . Saber llançar una corda amb un neumàtic a 5 m.
- . Saber treure algú de l'aigua i practicar la respiració artificial.

### 3.3 Ésser responsable de neteja i d'higiene

Vol dir: fer-se càrrec de la neteja del cau i dirigir les instal·lacions de camp des del punt de vista de les necessitats higièniques.

Cal:

- . Haver fet una reflexió, després de parlar amb un metge o infermer, sobre les necessitats i exigències de la neteja.
- . Tenir cura que al cau hi hagi en un lloc endreçat: escombres, recollidors, draps, productes de neteja, etc.

- . Saber escombrar sense fer pols, netejar vidres.
- . En el camp, triar el lloc dels clots de deixalles, sanitaris, filtres d'aigües grasses i altres sistemes de neteja, rebost.
- . Dissenyar i supervisar aquestes instal·lacions.

#### 3.4 Ésser responsable del material de l'equip

Aquest apartat estava previst en l'etapa anterior. Aquí no el veiem clar, potser hauria de pensar-se en responsabilitats limitades a empreses.

#### 3.5 Ésser responsable de l'economia del grup

Vol dir: ésser capaç de dur els comptes generals del gran grup, fer pressupostos i presentar la informació posada al dia cada vegada que calgui.

Cal:

- . Dur un llibre de comptabilitat del grup on hi hagi registre d'entrades, sortides i deutes.
- . Encarregar-se de recollir les aportacions de cada company.
- . Elaborar pressupostos:
  - . pressupost general de l'any
  - . pressupost d'una empresa
  - . pressupost d'un camp
  - . pressupostos especials: reforma cau, etc.
- . Planejar formes d'obtenció d'ingressos quan no poden cobrir-se els pressupostos.
- . Coordinar l'economia del grup amb la de la institució.

#### 3.6 Ésser responsable d'organització del grup

Vol dir: responsabilitzar-se, amb els monitors, de tot el relatiu a convocatòria, ordre del dia i resum de les reunions. I dur una crònica regular dels acords i de la reflexió del grup.

Cal:

- . Saber escriure a màquina i fer clixés.
- . Saber ciclostilar o imprimir amb limògraf o "vietnamita".
- . Tenir una llista de telèfons i adreces de tots els membres del grup i dels monitors.
- . Tenir una llista de telèfons i adreces d'organismes de govern local o provincial, d'entitats esportives, excursionistes, ecologistes, ciutadanes, polítiques, etc. que tinguin o puguin tenir contacte amb el gran grup.

- . Saber moderar una reunió.
- . Responsabilitzar-se d'un mural. Tenir nocions d'estètica i composició en murals. Tenir un arxiu de material gràfic.
- . Dur l'arxiu de:
  - . resums de reunions, projectes, etc. relatius a empreses.
  - . resums de reunions de revisió, reflexió, compromís, contractes del grup.

### 3.7 Ésser responsable de cures i atencions mèdiques

Vol dir: tenir a punt una farmaciola completa del grup i ésser capaç de fer cures i d'atendre accidents d'una certa importància.

Cal:

- . Tenir la farmaciola inventariada, normalment a punt i preparar-la especialment per a cada camp.
- . Saber com fer una primera cura: neteja, desinfecció, diagnòstic de si cal que el metge ho vegi o no cal.
- . Saber com tractar: cremades, febre, diarrees, res trenyiment, vòmits, migranyes, mal de panxa.
- . Saber deturar una hemorràgia al braç o a la cama.
- . Saber immobilitzar una fractura d'un braç o d'una cama.
- . Saber col·locar algú que s'ha desmaiàt.
- . Saber el que cal fer en cas de picada de serp o d'escorpí.
- . Saber com cal treure un ferit d'una habitació plena de fum.
- . Saber el que cal fer en cas d'accident a la carretera.
- . Saber quines vacunes són necessàries quan es marxa de camp o a l'extranger.

## 4. RESPONSABILITATS A LA NATURA I A LA DESCOBERTA

Donat que a aquesta edat no hi ha un interès tan acusat per l'observació de les bestioles (ara hi ha més aviat un interès per la realitat humana i social), hem limitat una mica aquest aspecte.

#### 4.4 Ésser responsable d'ecologia

Vol dir: tenir el grup informat sobre el debat que hi ha a l'entorn de la problemàtica ecològica. I assegurar que cap de les activitats del grup no contribueix a la degradació de la natura. Proposició i organització si el grup ho accepta, d'activitats o empreses de salvaguarda de la natura.

Cal:

- . Conèixer totes les precaucions que calen per a assegurar que el camp del gran grup no és contaminant: clots, sanitaris, aigües grasses, fums, eliminació de senyals del camp, etc.
- . Conèixer la reglamentació de neteja de boscos i aplicar-la a la elecció de llenya i de fusta per a les construccions de camp del grup.
- . Disseny d'instal·lacions que suposin el mínim de consum d'elements naturals: instal·lacions recuperables, materials prefabricats que poden retornar-se, utilització de pedres, etc.
- . Utilització al camp d'energies naturals: aigua (fer llum), vent.
- . Assessorar el disseny del camp en funció d'un gaudir dels elements naturals: vent, sol, etc.
- . Tenir contacte amb entitats de salvaguarda de la natura: fer-ne arribar informació al grup, plantejar les problemàtiques, etc.

#### 4.5 Ésser responsable de contactes ciutadans

Vol dir: ultra tenir un bon coneixement de la vila o barri i de la seva problemàtica, assegurar el contacte del grup amb les entitats de base i amb els organismes locals de govern i de representació.

### 5. JOC, EXPRESSIÓ I DANSA

#### 5.1 Disfresses

Ésser responsable de disfresses.

- . Conèixer les tècniques i ensenyar-ho als companys.
- . Previsió, reposició i control de materials i eines.
- . Disseny de disfresses i realització.
- . Coordinació i realització d'activitats en aquest camp.

## 5.2 Muntatge d'escenaris

Ésser responsable de muntar escenaris i llocs de festivals i reunions.

- . Previsió de necessitats i espai.
- . Instal.lacions, il.luminotècniques
- . Tramoia (decorats, efectes especials...)

## 5.3 Dramatitzacions

- . Responsable de biblioteca
  - . control
  - . reposició
  - . enquadernació (arreglar llibres vells)
- . Adaptació d'obres per representar
- . Adaptació d'obres teatrals a nivell d'interessos
- . Direcció d'obres teatrals
  - . coordinació de tots els elements

## 5.4 Cançó i dansa

- . Recull de danses i cançons del folklore internacional. Ensenyar-ne als companys.
  - . Organització de vetllades
    - . guió
    - . coordinació temps, espai
    - . animació
  - . Ésser responsable dels aparells de reproducció i megafonia
    - . utilització correcta
    - . reparació
    - . instal.lacions, connexions diverses (camp obert, 'loc tancat).
    - . direcció de gravacions (reportatges)
  - . Ésser responsable de discoteca i "cassetteca"
    - . arxiu
    - . control i adquisició de novetats musicals interessants pel grup.
-

### 5.1.1 La vida del grup de 8-llanys, al llarg de l'any

Aquesta etapa presenta unes característiques diferents a les altres. Es a dir, el percentatge de nens i nenes nous és elevat, són el que inicien el procés.

Els nois i noies que són "antics" tampoc porten molts anys en l'interior del grup. Tots, uns menys que els altres, han de realitzar un veritable aprenentatge de la vida de grup en l'interior del mateix.

Remarcarem les següents fases:

#### Fase de contacte.

Els nens i nenes no es coneixen tots. Necessiten un temps per a superar la inseguretat que representa trobar-se en una situació desconeguda. Fins que no estiguin una mica situats no es podran normalitzar les activitats.

Els monitors saben les dificultats d'adaptació que tenen els nens i nenes que comencen la vida en el grup. El monitor ha d'aportar i facilitar les iniciatives que ajudin a superar la situació. Del resultat de les primeres trobades en resultarà la qualitat que tindrà probablement l'experiència.

Els antics, juntament amb els monitors, poden ser els qui preparin l'acolliment dels nous.

En definitiva, l'objectiu d'aquesta primera fase serà de contacte, coneixement, d'adquisició d'hàbits... Les activitats haurien d'afavorir la relació, l'intercanvi, la companyonia... Haurien de ser curtes, lligades als interessos i a la realitat del moment: treballs en equip, jocs participatius, sortides...

Aquesta fase, en quan a temps, la situariem entre setembre i Nadal. (Seguim els curs escolar per raons òbvies, ja que és el temps en el qual els nens estan aplegats ).

#### Fase de constitució

En aquesta segona fase trobem que els nens i nenes ja estan mínimament organitzats, adaptats a la vida del grup, amb una petita història al darrera. De manera solemne es constitueixen els petits grups que ja es mantindran, no rígidament, al llarg de la resta del temps. Tots els grups i els monitors es constitueixen en Grup Gran. ( Dins segon trimestre del curs).

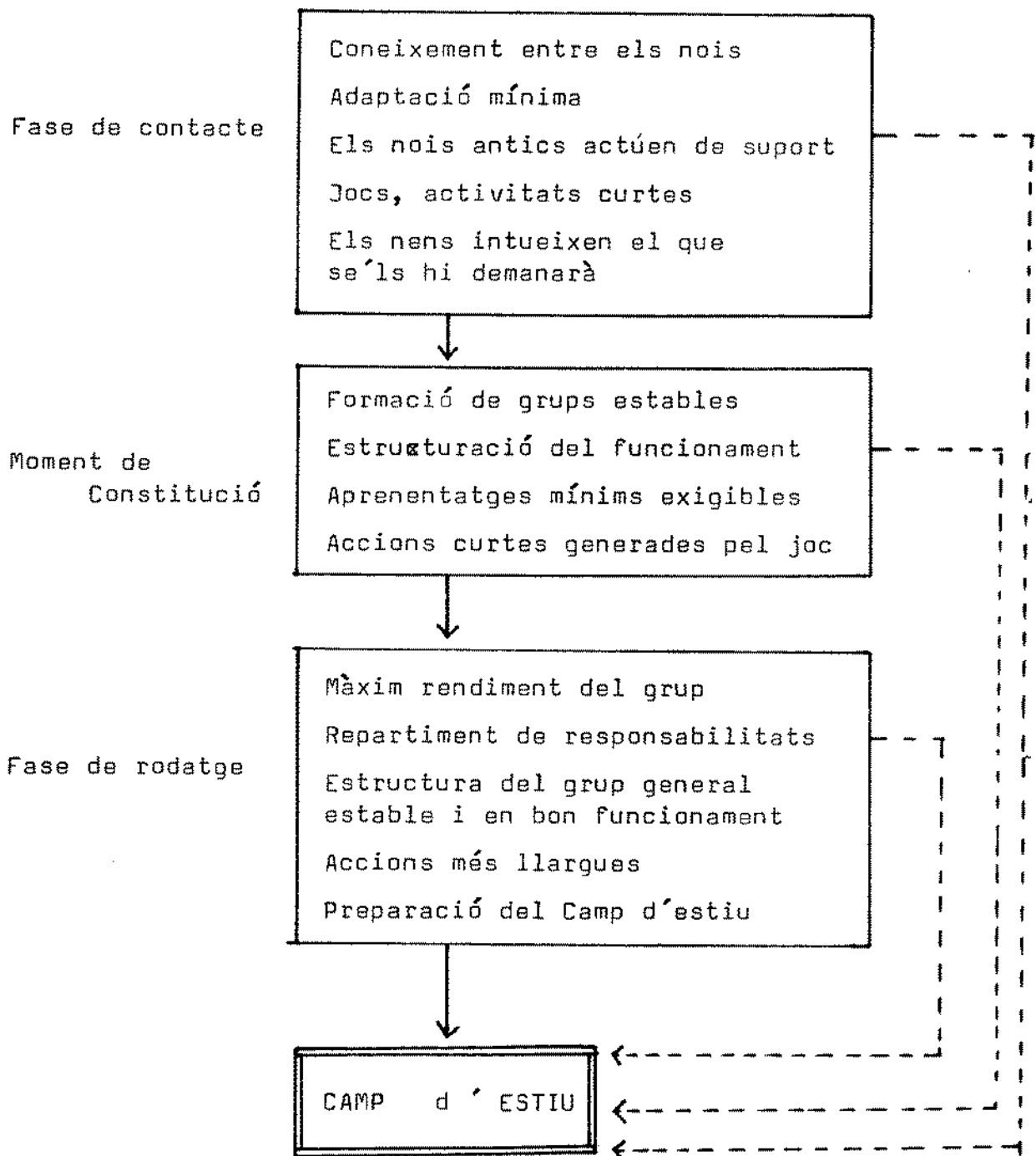
#### Fase de rodatge

Aquesta és la fase de màxim rendiment. L'hora en que l'estructura de grup hauria de funcionar òptimament. Pel que fa a les activitats és quan es pot preparar i realitzar accions una mica llargues i pensar la preparació de l'activitat recapitulativa de tot l'any : el camp d'estiu.

Dediquem unes ratlles al camp d'estiu ja que és una activitat fonamental, ja que posa els nens en contacte amb un medi diferent al del llarg de l'any i a més es posen en pràctica aprenentatges que els nens han realitzat durant l'any.

En el gràfic 25 ho exposem en esquema.

Gràfic 25.- Fases al llarg de l'any, en el grup de 8-11 anys.





### 5.1.2 La vida del grup dels 11-14 anys, al llarg de l'any

El grup es renova cada any: hi entren nois i noies nous, d'altres n'han marxat, a vegades hi pot haver canvis en l'equip de monitors...

D'alguna manera el grup comença cada any. Ha de constituir-se en les següents fases:

#### Fase de contacte

Id. de l'etapa anterior. Aquí hi ha de diferent el que no tots els nois i noies que han vingut nous, ho són del tot, és a dir, en hi ha de nous que provenen dels grups de l'etapa anterior, això permet el començar amb un to diferent.

Les activitats no són encara del grup. Es fa allò que proposen els monitors, o el que proposen alguns nois i noies i que els altres accpten fer.

#### Fase de constitució

Els nois i noies ja han pogut anar coneixent-se, ja comencen a saber amb quí comparteixen gustos i preferències. Intueixen en quí poden depositar la confiança, qui voldrien que fós amic o amiga.

A proposta dels monitors han de constituir-se equips basats en tot això.

L'organització i les institucions comencen a concretar-se.

### Fase d'organització de l'operació

Els nois i nies ja són tots membres d'un equip, ja saben amb qui compten, qui els recolza quan parlen al grup. Des de l'equip es fan projectes.

Les institucions funcionen normalment i es passa a organitzar l'operació.

### Fase de realització de l'operació

Els nois i noies participen en les missions encomanades, i en els treballs de tallers.

Els monitors vetllen el bon funcionament.

Organització, institucions, i activitat, s'articulen de manera funcional gràcies al Consell de gestió i la Comissió de Coordinació.

### Fase de Revisió

Es valoren els resultats obtinguts comparant-los amb els que s'havien previst.

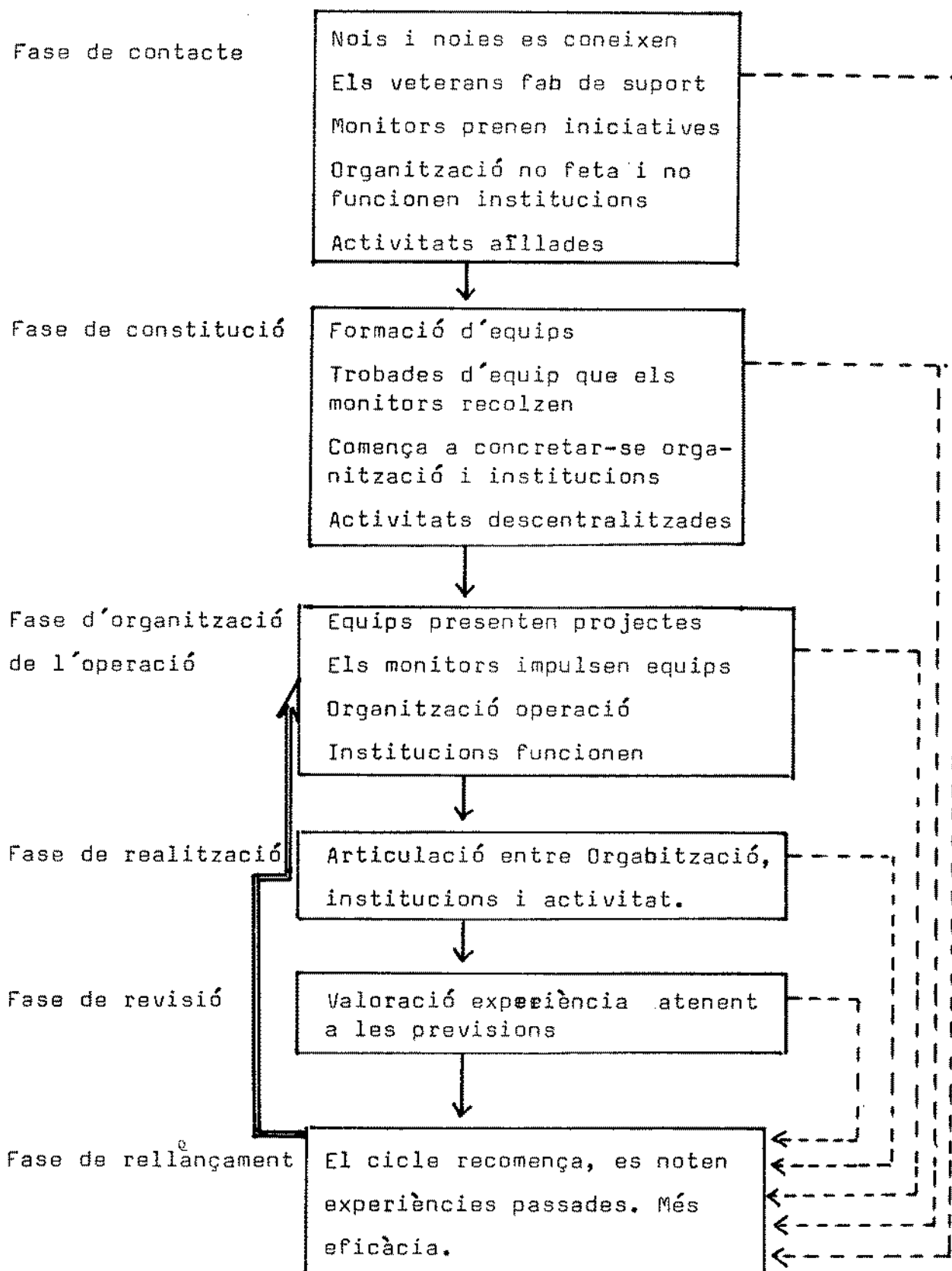
Es mesura l'experiència viscuda.

El grup es confronta amb sí mateix.

### Fase de relançament

El cicle torna a començar amb la gestació i organització d'una nova operació, però amb uns nois i noies que saben molt millor on són.

Gràfic 26.- fases en l'etapa dels 11-14 anys.



### 5.1.3 La vida de grup de 14-16 anys, al llarg de l'any

---

De manera paral·lela a les altres etapes, cada tardor, a començament de curs, el grup és diferent del de l'any anterior. Alguns han deixat el grup, d'altres són nous i entre els monitors també es produeixen canvis.

Els qui han marxat són els més veterans, portaven molts anys d'experiència si han seguit totes les etapes, els qui arriben no tenen experiència o ben poca. Els qui permaneixen estan a punt per a prendre el relleu.

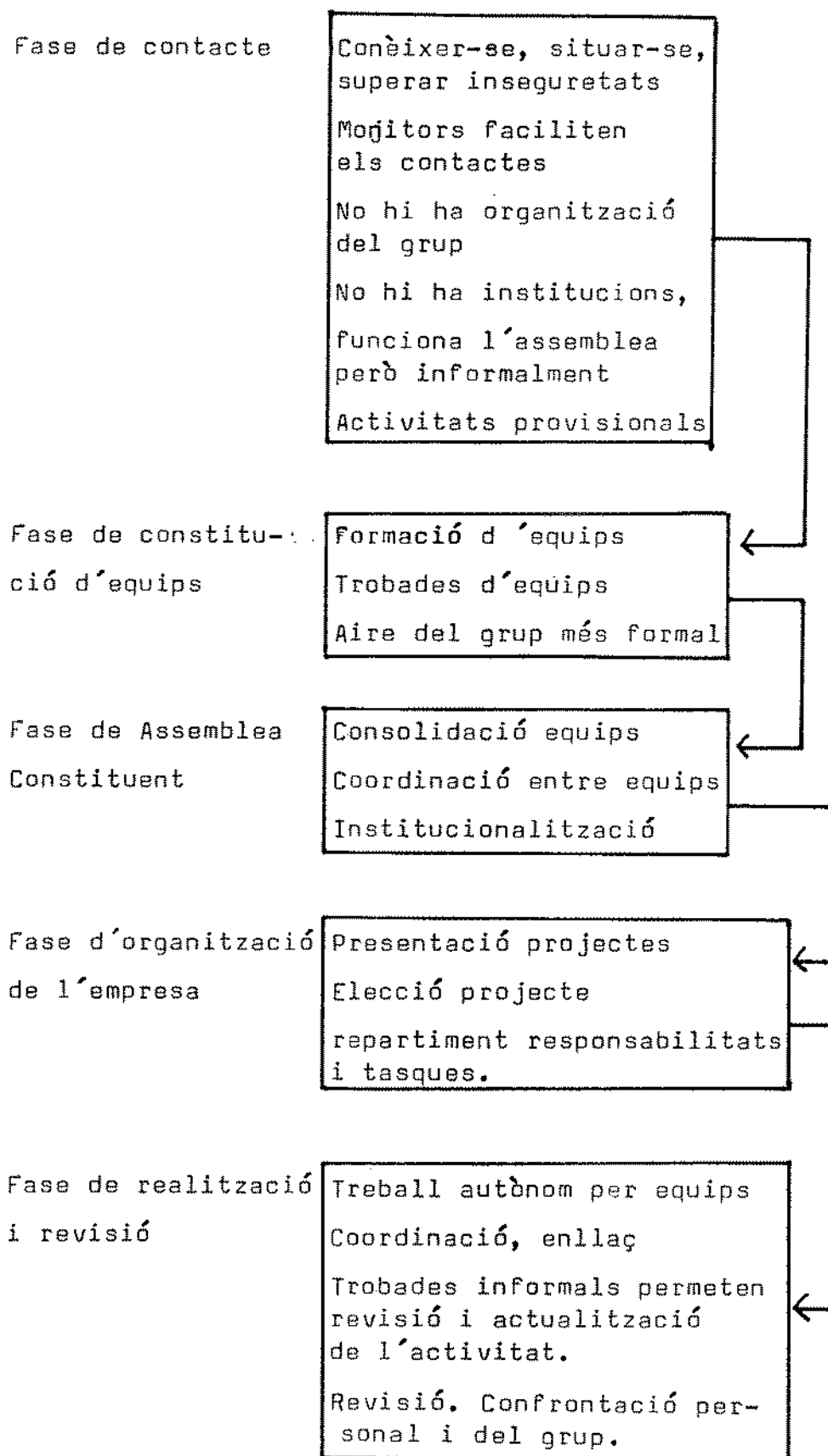
El grup, doncs, ha de fer tot un procés per a estructurar-se i trobar les institucions que li han de permetre funcionar.

Però tot això, no pot ésser decidit pels monitors, com sempre ha de produir-se un procés. S'han d'anar superant unes fases. Com que presenten similituts amb les que ja hem anat presentant l'exposarem solsament de manera gràfica. (Gràfic 27).

Ara bé, com a característica especial podem remarcar que els nois d'aquesta edat, per aquesta raó i per l'experiència acumulada en les etapes anteriors els hi és molt més fàcil reprendre la vida de grup, fer funcionar les institucions i passar més ràpidament a la realització de l'empresa que sigui del seu interès.

En aquesta etapa no s'hi troba la revisió, com a fase pròpiament dita, aquesta queda integrada, com a punt final de l'empresa.

Gràfic 27.- Fases al llarg de l'any, en el grup de 14-16 anys



## 5.2 Marc de progressió

---

Només ens resta explicitar en quin marc situem tot el que hem anat dient fins ara. Entenent, aquí, com a marc, aquelles bases pedagògiques que marquen una raó de ser a una praxis educativa, la delimiten, la defineixen.

La nostra proposta contempla una contribució determinada per a la progressió, (educació), tan personal com col·lectiva dirigida als nens i nenes, als nois i noies de edats específiques. Doncs bé, el marc on s'enclou aquesta progressió es fonamenta en tres punts:

- 1.- Vida de grup: Els nens i nenes han d'esdevenir homes i dones inmersos en una societat i per a que puguin tenir una projecció el més positiva possible, és necessari que realitzin l'aprenentatge dels estris que li seran d'utilitat. Ha d'aprendre a relacionar-se amb els altres, a tenir una experiència social, dins de la qual viurà, adaptades al seu nivell, totes aquelles problemàtiques que comporta la vida compartida amb els altres.

Al dir: vida de grup, ens referim bàsicament al grup petit, 6-7 individus. Els nens més petits no s'hi perden, els punts de referència són més propers, assequibles, pels més grans ja cau dins els seus interessos, una relació més restringida i aprofundida. Amb això no neguem el grup gran, solsament que per arribar-hi i no ser engullit pel seu poder, ens basem en el grup més reduït, més abastable pel nen o pel noi.

2.- Projectes: Els nens i nenes han de tenir coses a fer, que s'aprofiti la seva inclinació natural a l'acció, a ser actius. Les activitats seran adequades a la seva edat, podrà desenvolupar-se d'una manera harmònica.

Dels projectes en sortiran unes realitzacions, on els individus podran donar sortida a tots els seus potencials: físics, intel·lectuals, interessos, habilitats...

3.- Xarxa institucional: aquests projectes i aquella vida de grup s'han d'harmonitzar amb unes institucions reguladores i canalitzadores, en definitiva que dirigeixin i gestionin. El que té d'important és que l'individu participa, activament, en la gestió de la vida de grup, pot fer uns aprenentatges valiosos per entendre i saber actuar dins les col·lectivitats. Aquesta participació genera responsabilitat, un saber situar-se.

D'aquests tres punts fonamentals se'n deriven els següents dinamismes:

- Vida d'equip: els equips o els petits grups són els que han de fer possible la realització d'allò que els individus volen fer, que moltes vegades somnien fer.
- Connexions entre equips: L'equip no pot estar aïllat enmig del gran grup, li calen unes institucions per a canalitzar la seva relació amb els altres i, a la vegada assegurar-la.
- Els projectes dels equips: el contacte dins l'equip sòlid i fixe genera uns interessos que han d'enca-minar-se cap a un projecte col·lectiu: el que ells voldrien fer, harmonitzat amb la realitat.

- El progrés personal: com ja hem dit abans ha d'abastar la doble dimensió tècnica i social. Se li fan propostes concretes que faciliten l'actuació i que comprovi les seves adquisicions, és el millor reforç positiu, prendre consciència del propi progrés.
- Implicació personal: la implicació lliga a l'individu als seus companys, al grup en general. Implicar-se vol, en aquí, que l'individu participi obertament en el grup, senti que hi pertany, s'hi identifica.

-----  
-----  
-----



## 6. ANEXES

- I. Perspectiva antropològica de l'esplai.
- II. L'escola transmissiva/ l'escola "altra".
- III. L'aprenentatge com a projecte.
- IV. L'esplai infantil a Barcelona.

## ANEX 1. PERSPECTIVA ANTROPOLÒGICA DE L'ESPLAI

El contingut d'aquest annex és la ponència presentada per l'antropòleg Eduard Delgado en el context del curs M.O de l'Institut Municipal d'Animació i Esplai -I.M.A.E.- de l'Àrea de Joventut de l'Ajuntament de Barcelona en el mes d'abril de 1980.

Eduard Delgado, provinent del camp de l'animació i del teatre -va guanyar junt amb Maria Vilanova el Premi Antoni Balmanya de l'any 1972 amb l'obra "Què representarem avui?"-, treballa actualment en el Master Philosophy de la London School of Economics investigant les formes de vida de les societats rurals mediterrànies, concretament a Menorca.

D'altra banda, l'Àrea de Descentralització i Participació ciutadana de l'Ajuntament de Barcelona compta amb el seu concurs com a tècnic en els projectes d'implantació de Centres Cívics i d'endegament d'emissores de ràdio als barris.

El motiu d'haver decidit d'encloure aquest escrit seu com a annex és el de considerar que el seu discurs, ultra aportar el saníssim distanciament a que sempre ens convida l'antropologia cultural, constitueix alhora una reflexió propera feta per una persona que viu i indaga apassionadament els processos de creació cultural en allò que tenen de més viu: el quotidià i el proper.

## ANEX II. L'ESCOLA TRANSMISSIVA/ L'ESCOLA "ALTRA"

L'esquema comparatiu que segueix va ésser exposat per Francesco Tonucci a l'Escola de Formació de Mestres de la U.A. B. en la tardor de 1979.

Amb posterioritat varem escoltar-lo a Carme Sala en l'Escola d'Estiu de "Rosa Sensat" de l'estiu de 1980.

En ambdues ocasions es tractava de xerrades i no pas de l'entrega de documents escrits. Diem això per descarregar els nostres amics dels riscos que implicaria una possible mala interpretació en la transcripció de les seves aportacions que, d'altra banda, no eren ben bé coincidents en tot ja que la de Carme Sala, potser pel fet d'ésser posterior, ens va donar la sensació de més elaborada. En tot cas, que quedi clar, reflectim acuí allò que nosaltres varem acollir del dit per un i altra.

L'interès que té aquest esquema tan simple és triple:

- D'una banda és un intent consistent de deixar enrera la clàssica, i ja inútil, dicotomia entre l'escola "tradicional" (¿és una realitat ben definible i definida o un fantasma convencional contra el que oposar-hi un nou model?) i l'escola "activa".
- En segon lloc, tot i tractar-se d'un esquema dicotòmic, no té tots els inconvenients de les dicotomies -allò del blanc o negre-, sinò que es defineix més aviat per tendències que és una forma d'aproximació més rigorosa.
- En tercer lloc, la tendència que afirma és orientada a la creació d'un model d'escola que no és allunyat de moltes de les formulacions habituals en l'esplai.

Pensem que potser assenyala la direcció d'experiències just iniciades que poden conduir a praxis renovadores força consistents i a replantejaments fecunds de la teoria.

## 1. PRINCIPIS

### ESCOLA TRANSMISSIVA

Els nens no saben res.

Els nens venen a l'escola a aprendre.

El mestre ensenya.

La intel·ligència és un buit que s'omple per superposició de coneixements.

### 2. MÈTODE

La lliçó: contingut programat d'acord amb el principi de la "normalitat" dels nens d'una mateixa edat.

El text, que confirma que el contingut de la lliçó és ver.

El text, que recopila i ordena respostes segures -sense dubte- i iguals per a tot el territori nacional.

Refús del dubte.

Imposició de la igualació, de l'anivellament.

### ESCOLA "ALTRA"

Tots els nens saben coses.

Els nens venen a l'escola a incrementar els seus coneixements confrontant-los amb els dels altres.

El mestre garanteix un treball d'aprofundiment de les aportacions de tots els nens.

La intel·ligència és un "plè" que es modifica i s'articula re-estructurant-se.

La recerca: d'acord amb el principi que els nens saben des del primer moment i que les noves adquisicions re-estructuren les precedents i modifiquen el comportament.

La posta en relació del treball escolar amb l'actuació en la realitat.

La recerca que ordena qüestions i troba el seu final en les conseqüències pràctiques.

Acceptació del dubte.

Reconeixement de la diversitat.

ESCOLA TRANSMISSIVA3. PRAXI

Tots els nens d'una mateixa edat són iguals: saben el mateix.

Si algun nen no és igual als altres, se li fa repetir curs: així és "igualat".

L'escola parteix de la "cultura" reconeguda.

Transmet aquesta cultura.

A l'escola predomina l'èstri del llenguatge escrit.

A l'escola predomina la llengua oficial.

A l'escola predomina el raonament abstracte.

La funció fonamental del mestre és la d'ensenyar.

ESCOLA "ALTRA"

Tots els nens saben coses diferents.

La diversitat és un dret i un valor.

Les dificultats s'accepten.

L'escola parteix de les aportacions dels nens.

Elabora, fa la cultura.

Hi ha la possibilitat d'utilitzar els estris pròpis de cadascú.

S'accepten totes les llengües. I fins i tot, diversos llenguatges.

S'explota el concret; l'esdeveniment no és un destorb, sinó una contribució.

A més a més, o abans, el mestre ha de:

- . ajudar a resoldre problemes d'índole diversa,
- . respondre a qüestions de tots tipus,
- . recolzar la iniciativa dels nois.

### ANEX III. L'APRENTATGE COM A PROJECTE

Llegint els treballs de Gianni Giardiello i Benvenuto Chiesa -vid. bibliografia- ens va sobtar la semblança del seu plantejament dels processos d'investigació viscuts a la classe amb algunes de les constatacions que nosaltres havíem fet en el terreny dels projectes de grup en l'esplai.

Amb posterioritat, un treball brillant -tot i la tendència a una elegància acadèmica ben francesa- d'Hubert Hannoun -també citat a la bibliografia- va semblar-nos parcialment coincident amb l'esquema que podia extreure's del procés d'aprenentatge col·lectiu descrit per giardiello i Chiesa.

Des del nostre punt de mira, els autors d'un i altre plantejament coincideixen en l'essencial de quatre fases. Volem afegir-nos a la coincidència des de la nostra perspectiva que és, en aquest moment, la de la consideració dels processos del joc i dels projectes dels grups en l'esplai. Pensem que les fases que poden enunciar-se són les següents:

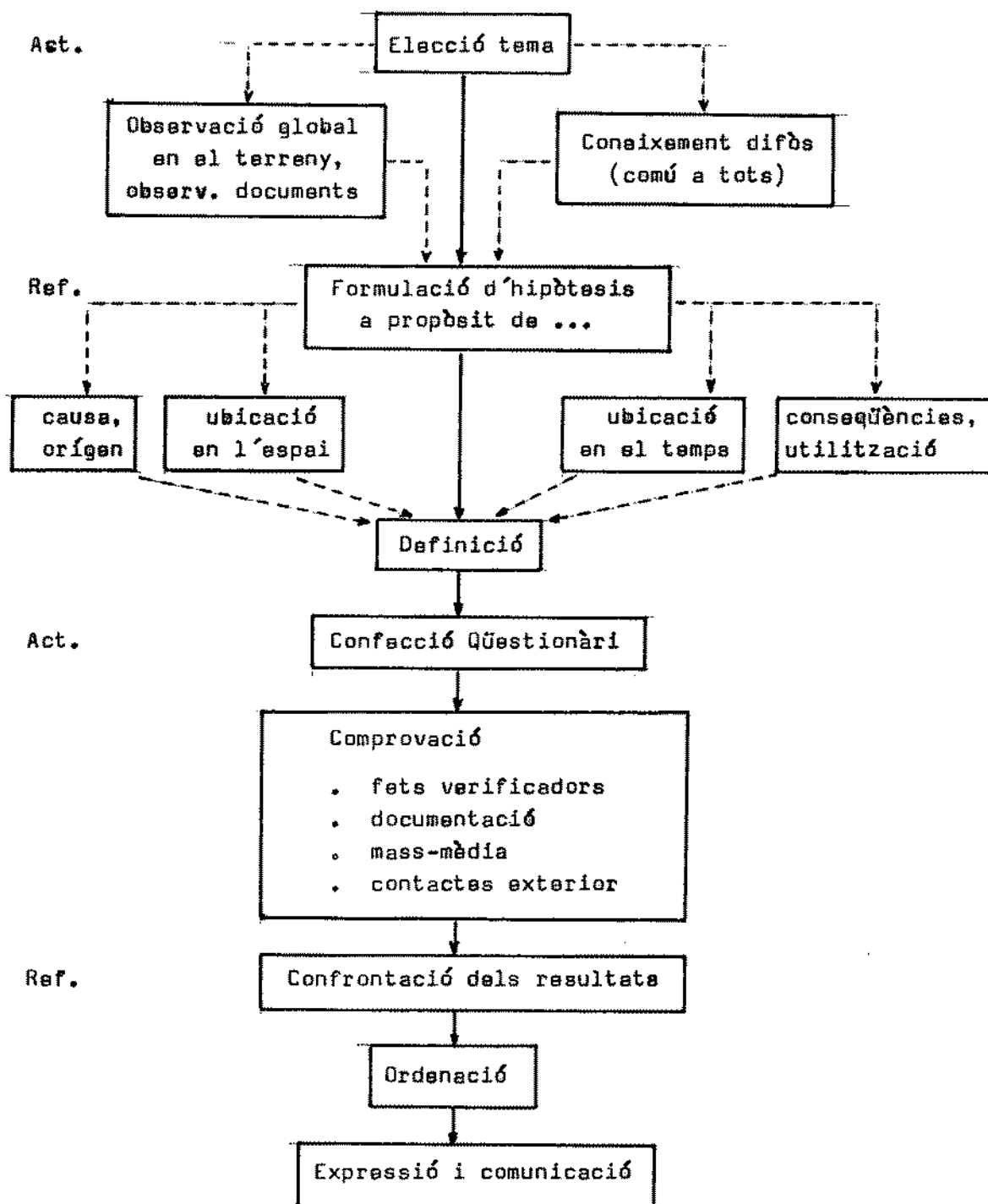
- 1ª. El grup es planteja una qüestió que li apareix com a interessant -en el sentit que l'implica-.
  - . Si això es produeix, és que el grup n'ha fet experiència o en té un coneixement prèvi (Hannoun)
  - . L'interès episòdic no és una base suficient, cal una validació a diferents nivells (Giardiello i Chiesa).
  
- 2ª. La "formulació de les hipòtesis" a que al·ludeixen els autors esmentats -si bé uns i altres fan referència a realitats que no són ben iguals- té un paral·lel amb aquella fase del joc en que s'inicia el tempteu dels límits de la situació i de les possibilitats reals que ofereix quant a gaudi, relació, tensió, aprenentatge ...

- 3<sup>a</sup>. La tercera fase -constitutiva d'una acció que Hannoun reserva a aquest nivell i que Giardiello i Chiesa extenen a la precedent- és aquella en que hom es mou més -si més no físicament- i que, pensem, es correspon al desenvolupament material del joc, del projecte.
- 4<sup>a</sup>. La quarta fase, una fase d'elaboració d'allò que hom ha pogut comprovar, és aquella en que hom pot consolidar l'aproximació al i l'apropiació del real.

Es constata una divergència clara entre els dos esquemes: mentre que Hannoun -que ja s'ha mostrat molt acadèmic i "centrat en el paper del mestre"- reserva la comunicació per al moment final del procés, els italians -que semblen més preocupats pel procés desenvolupat pel grup i que no mostren cap interès per desvincular acció i reflexió- comencen per la recerca de formes d'expressió i comunicació per a deixar per a l'últim moment la conceptualització.

Pensem que en aquests esquemes s'hi pot trobar una proposta eixida de l'escola que és molt propera a les que han estat usuals en els esplais.

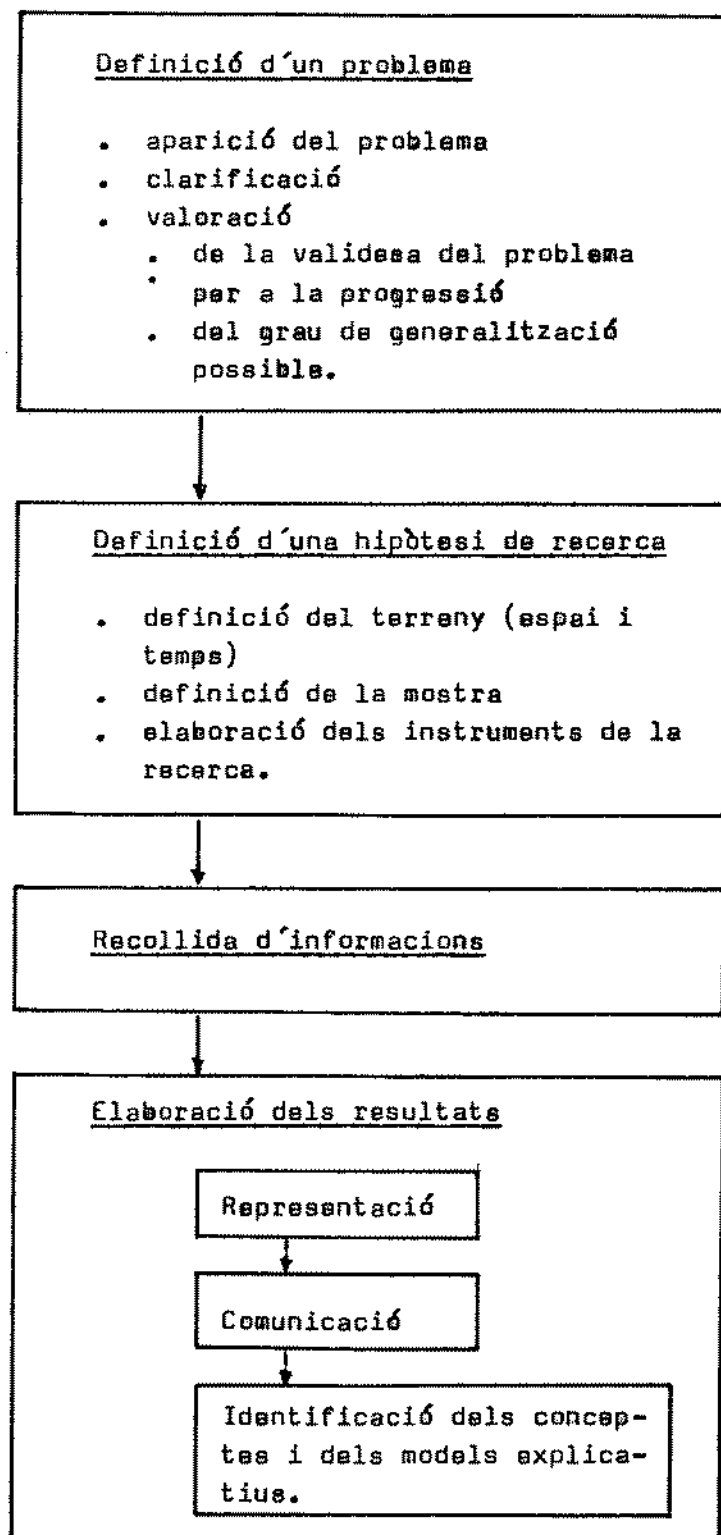
Aquestes coincidències són capdals en moments com aquest ja que hi ha sectors de professionals que pensen que el model disponible d'escola està mostrant clarament els seus límits i, d'altra banda, experiències menades a Itàlia obren camins d'aproximament entre les praxis de l'escola i de l'esplai a les urbs.



Act. = Activitat  
Ref. = Reflexió

Hubert Hannoun.  
El niño conquista el medio.  
Ed. Kapelusz.



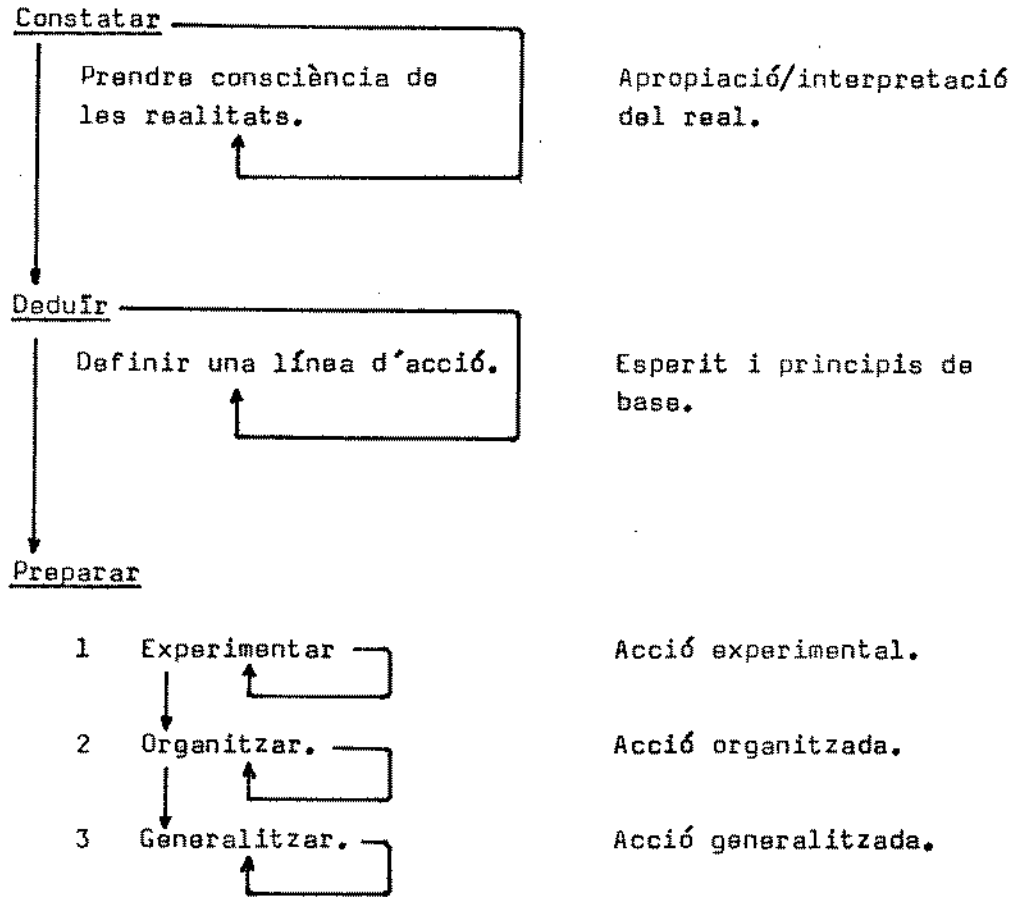


La constatació d'aquests paral·lels i la vastedat del camp de reflexió que obren s'amplifica en d'altres treballes. Un treball senzill però molt clar de Bernard Eliade es resumeix en un índex en forma d'esquema que reproduïm a la pàgina següent.

Altra vegada sorgeix el paral·lel entre la concepció de l'escola com a lloc d'acció: l'esquema-índex d'Eliade és coincident punt per punt amb les propostes més convencionals d'organització dels projectes dels adolescents.

L'escola urbana és immersa en un procés de recerca de noves formes institucionals i d'acció. L'esplai ha anat obrint camps -sovint de forma desordenada- d'experimentació. La qüestió és: ¿es trobaran?

Pensem que és probable: esplai i escola són dues perspectives des de la que hom ha considerat molt de prop les necessitats i els interessos dels nens ... no són bases prou sòlides?

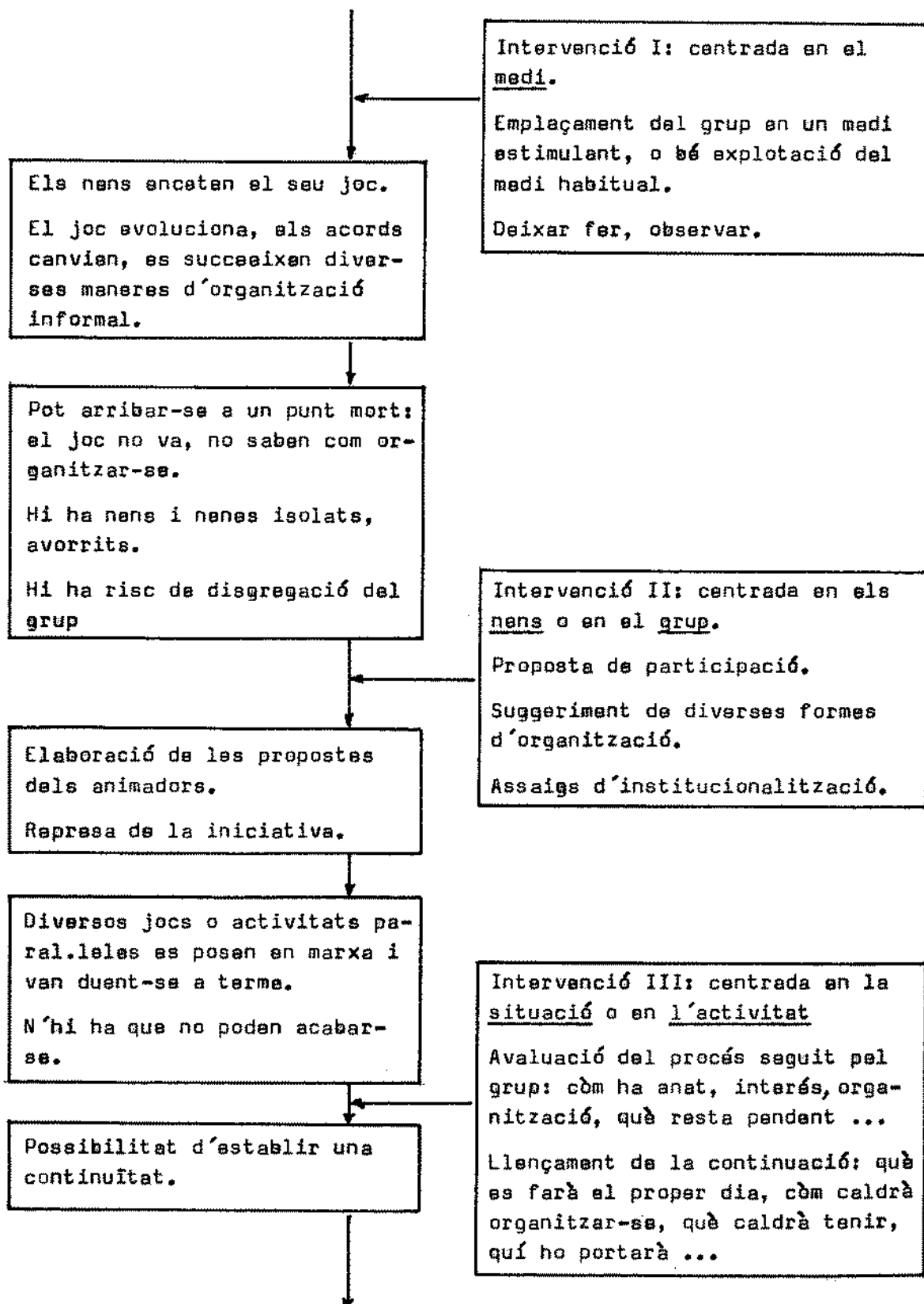


Bernard Eliade.  
L'école ouverte.  
Ed. du Seuil.  
Paris.

Per a precisar el significat que volem donar a les notes precedents i a la nostra voluntat de recollir aquí els esquemes que les acompanyen, voldriem -per bé que ja ens adonem que ens repetim- reformular el nostre punt de mira sobre la més puntual de les activitats que mena un grup de nens: el procés d'un joc. I afegir a aquesta consideració quin és el paper -en el moment o moments puntuals- que poden fer-hi els animadors.

Els tres moments d'intervenció que establím en el context del joc -veure esquema de la pàgina següent- poden referir-se amb força aproximació a les fases successives dels processos d'aprenentatge establerts per Giardiello i Chiesa o -per bé que no tant- per Hannoun.

- 1ª La intervenció centrada en el mèdi és assimilable al moment de l'aparició i la valoració de l'interès o de la possible temàtica de treball.
- 2ª La intervenció centrada en el grup és assimilable al moment de l'establiment d'unes hipòtesis per al desenvolupament de l'acció organitzada del grup.
- 3ª La intervenció centrada en la situació o en l'activitat és assimilable al procés de regulació de l'acció del grup i la quarta fase dels models citats abans: la formalització del coneixement -equivalent, sempre en metàfora- a l'avaluació del procés del grup.

ACTIVITAT DELS NENSINTERVENCIONS DELS ANIMADORS

#### ANEX IV. L'ESPLAI INFANTIL A BARCELONA

El text que reproduïm aquí -i encara no sabem si tindrem temps per a fer-lo mecanografiar adequadament- és el de la ponència presentada per Jaume Colomer a les Primeres Jornades d'Animació Cultural a Barcelona el dia 31 de gener de 1981.

Jaume Colomer, persona d'una trajectòria molt llarga i molt rica en el camp del lleure, no pot ésser presentat com un teòric. No pas perquè no teoritzi, i molt bé, quan cal. Sinò perquè és, a més a més, un excel·lent organitzador, metodòleg i home d'acció.

Juntament amb Enric Alonso han endegat els projectes d'Esplai del nou Ajuntament i han emprès la seva tasca amb quelcom més que la necessària eficàcia per a moure gairebé sis mil nens i cinc cents monitors a les primeres de canvi. L'han em presa amb la visió que allò que cal no són únicament vacances sinó un plantejament "altre" del que és l'educació i del que podria correspondre a l'escola i a l'esplai.

Aquestes notes, en les que han ordenat alguns dels projectes que impulsen des de l'Àrea de Joventut, haurien d'ésser presents al final del nostre treball perquè són una prospecció d'allò que Barcelona podria oferir als nens a mig termini.

I també perquè són una forma d'agraïr-los -a ells i als qui ens acompanyen en aquesta feina- l'oportunitat que hem gaudit de poder treballar plegats.

7. CLOENDA

Voldriem acabar fent un balanç.

Voldriem avaluar què és el que pensem que ja s'ha aconseguit i què és el que encara ignorem com haurà d'ésser.

En la columna dels actius, ens sembla que sense deixar-nos endur per triomfalismes, podem dir que es compta amb:

- . una base prou sòl.lida per a establir el debat sobre quin ha d'ésser el model de relació i de gestió de les col.lectivitats infantils en situació de lleure,
- . una base prou sòl.lida per a concretar l'anterior des d'una perspectiva de l'evolució dels nens,
- . propostes prospectives -anexes- sobre les vies realísticament possibles per a la cristal.lització pedagògica i institucional de realitzacions que apropin escola i esplei en un disseny diferent del mode d'apropiació de la realitat per part dels nens.

En el passiu, o en els deutes -tot allò que encara no sabem com s'ha d'assajar- hi ha:

- . la constatació que els models que hem exposat parteixen d'experiències menades amb i per a nens de les classes socials que han gaudit de les institucions de lleure; resta, doncs, el dubte de la possibilitat de generalitzar aquests models i de precisar quina utilitat tindran a mans dels nens que mai no han tingut accés a aquests serveis
- . la constatació que aquests models que presentem han sorgit de situacions institucionals "ideologitzades" en el



sentit que el gros de la nostra experiència prové d'un moviment amb una càrrega ideològica que impregna inevitablement el nivell metodològic; resta, doncs, per veure si són aplicables a contextes públics, ideològicament més neutres.

- . i ens resta, potser sobretot, saber si la nostra ciutat formalitzarà la voluntat d'oferir a tots els nens allò que els cal, perquè l'esplai, com l'escola, no serà fins que no sigui per a tots i per a cadascú.

En el punt final de la nostra reflexió ens adonem amb claredat i neguit -són inseparables?- que els avenços són molts lents, que els models tenen una utilitat molt limitada en el temps, que allò que hem anat elaborant durant cinc anys representa un pas petitó cap a la consecució de situacions i d'institucions que facin possible el joc i el treball, l'anàlisi del real i la comunicació, la participació i la contemplació, la contrastació amb els models culturals i ètics i l'afirmació del jo, els conflictes i la seva superació, la seguredat i el dubte, la frustració i la impulsió ... no sabriem com ni quan acabar aquesta enumeració.

No sabem si d'aquestes situacions i/o institucions se n'hauria de dir escoles o esplais, o un altre nom.

Podriem dir-ne miralls, petits miralls, perquè en cada lloc viu i ric, hom hi veu un reflex trèmol de sí mateix.

Res més que un reflex. Potser ajuda.

Segur que ajuda.

"Recorda que el Mirall mostra moltes coses, i que algunes no s'han esdevingut encara. Algunes no succeïràn mai, si no és que els que miren les visions s'aparten del camí que porta a prevenir-les. El Mirall és perillós com a guia de conducta".

Galadriel

8.- BIBLIOGRAFIA

Bibliografia :

- ALUMA Francesc i altres. " Una experiència de colònies." Ed. Nova Terra. Barcelona. 1976.
- AMADO, gilles, GUITTET André. " La comunicación en los grupos ". Ed. Ateneo. Buenos Aires . 1978.
- ANZIEU Didier, MARTIN Jacques-Yves. " La dinàmica de los grupos pequeños ". Kapelusz. Buenos Aires. 1971
- ANZIEU Didier. " El grupo y el inconsciente ". Biblioteca Nueva. Madrid. 1978.
- FARDOINO Jacques. " Propos Actuels sur l'Éducation ". Ed. Gauthier-Villars. París. 1971.
- ..... " Education et Politique. Gauthier-Villars. Paris.1977.
- AUBIN Henry . " La psychothérapie institutionnelle chez l'enfant." P.U.F. Paris. 1963.
- BARBIER René. " La recherche - action dans les institutions éducatives ". Ed. Gauthier-Villars. Paris. 1977.
- BASAGLIA Franco. " L'institution en negation ". Ed. Seuil. Paris. 1968.
- BAUDELLOT Christian, ESTABLET Roger. " L'écòl capitaliste en France ". Ed. Maspéro. Paris.
- BENARD Dominique i altres. " Baden - Powell aujourd'hui ". Presses d'Ile-de-France. Paris. 1977.
- BERGERET J. " Manual de psicologia patológica ". Ed. Toray-Masson. Barcelona. 1975.
- BERTALANFFY Ludwig von. " Teoria general de sistemas ". Fondo de Cultura Económica. México. 1976.
- ..... i altres. " Tendencias en la teoria general de sistemas ". Alianza Universidad. Madrid. 1978.

- BERTOLINO Pietro. " Territorio e intervento culturale ".  
Ed. Capelli. Bologna. 1978.
- BOIX Frederic. " De la repressió a la psicopedagogia sexual ".  
Nova Terra. Barcelona. 1976.
- BOTKIN J.W. i altres. " Aprender, horizonte sin límites ".  
Santillana. Madrid . 1979.
- BOURDIEU Pierre, PASSERON Jean-Claude. " La reproducción ".  
Ed. Làia. Barcelona . 1977.
- CANALS Ramon. " Adolescència ". Circular, Minyons Escoltes i  
Guies Sant Jordi. Barcelona. Febrer. 1976.
- CASANOVAS Jordi i SOLER J. Anton. " Illes ". Publicacions  
Minyons Escoltes i Guies Sant Jordi. Barcelona. 1980.
- CIARI Bruno. " Modos de enseñar ". Ed. Reforma de la  
escuela. Barcelona. 1978.
- COLOMER Jaume i altres. " Clubs d'esplai per a tothom ".  
Pbl. Escola de l'Esplai. H. del Libro. Barcelona.1975.
- COUSINET Roger. " Un nuevo método de trabajo libre por  
grupos ". Ed. Losada. Buenos Aires . 1969.
- .... " La vida social de los niños ". Ed. Nova. B. Aires.1972
- CHATEAU Jean. " L'enfant et le jeu ". Ed. Scarabée. Paris.1954.
- DARDER Pere i CANALS Ramon. " El nen i l'altre ".  
Ed. Nova Terra. Zona. edició. Barcelona. 1968
- DELGADO Eduard i VILANOVA Maria. " Què representarem avui ? ".  
Ed. Nova Terra. Barcelona . 1973.
- DELIGNY Ferdinand. " Los vagabundos eficaces ". Ed. Estela.  
Barcelona. 1971.
- DOMÈNECH Antoni. " El grup-classe, una institució amb vida  
pròpia ". Premi Ramon Lull 1978. Publicació de l'ICE  
de la UAB. Barcelona. 1980.

- DUMAZÉDIER Joffre. " Vers une civilisation des loisirs ".  
Ed. du Seuil. Paris. 1963.
- DURAND-DASSIER Jacques. " Structure et psychologie de la  
relation ". Ed. de l'Épi. Paris. 1969.
- ELIADE Bernard. L'école ouverte. Ed. Seuil. Paris. 1970.
- FRANCH Joaquim i altres. " A l'aguait d'una aventura ".  
Publ. Minyons Escoltes Guies Sant Jordi. Barna. 1979.
- FRANSOY Pius. " Els menors amb problemes de comportament  
social. ". Ponència presentada a les Jornades  
convocades per Drets Humans. Barna. Maig-80.
- FREINET Celestin. " Pour l'école du poble ". Ed. Maspéro  
Paris. 1969.
- FREINET Elise. " El nacimiento de una pedagogia popular ".  
Ed. L'Àia. Barcelona. 1977.
- FREIRE Paulo. " La educación como práctica de la libertad ".  
Ed. Siglo XXI. Buenos Aires. 1973.
- ..... " Pedagogia del oprimido ". Ed. Siglo XXI. Madrid.
- GAGNEBIN Pierre i altres. " Los niños libres de Evolène ".  
Ed. Castellote. Madrid . 1977.
- GIARDIELLO Gianni, CHIESA Benvenuto. " Àrees de recerca a  
l'escola elemental ". Avenç. Barcelona . 1977.
- ..... " Els instruments de la recerca ". Id. Id.
- GLASSER William. " La 'reality therapy'. Ed. L'Épi. Paris. 1971.
- GRAMSCI Antonio. " La alternativa pedagògica ".  
Ed. Nova Terra. Barcelona. 1976.
- GUSDORF Georges. " Para qué los profesores ". Edicusa. Madrid  
1977.
- HAMELINE D. i DARDELIN Marie-Joelle. " La libertad de  
aprender ". Studium. Madrid. 1973.

- HARGREAVES David. " Las relaciones interpersonales en la educación ". Ed. Marcea. 1977.
- HANNOUN Hubert. " El niño conquista el medio ". Kapelusz. Buenos Aires. 1977.
- ILLICH Ivan. " La sociedad desescolarizada ". Barral Ed. Barcelona. 1974.
- .... " La convivencialidad ". Barral Ed. Barcelona. 1974.
- LAPASSADE Georges. " Groupes, organisations et institutions ". Ed. Gauthier-Villars. Paris. 1970.
- .... " L'autogestion pedagogique ". Ed. Gauthier-Villars. Paris. 1971.
- .... " L'analyseur et l'analyste ". Gauthier-Villars. Paris. 1971.
- .... " Socianalyse et potentiel humain ". Id. Id. 1975.
- .... " La dialectique des groupes ". Bulletin de Psychologie. Paris. 1961.
- LEVI-STRAUSSE Claude. " Antropologie structurelle ". Ed. Plon. Paris. 1958.
- .... " La pensée sauvage ". Ed. Plon. Paris. 1962.
- LEWIN Kurt. " Patterns de conduite agressive dans les climats sociaux experimentalment creés. " Bulletin de Psychologie. Paris.
- LIMBOS Edouard. " Los grupos de jóvenes ". Mensajero. Bilbao. 1977.
- .... " El animador y el grupo de jóvenes ". Ed. Mensajero. Bilbao. 1978.
- .... " L'animation des groupes de culture et loisirs ". Editions Sociales Françaises. Paris. 1977.

- PAGES Max. " L'orientation non-directive en psychot rapie et en psychologie sociale ". Dunod. Paris. 1965.
- .... " Le travail ampureux ". Id. Id. 1977.
- PARÍS Pilar, AUBERNI Salvador i altres. " Estels enllà ". Publ. Escoltes i Guies Sant Jordi. Barna. 1979.
- PERETTI André de. " Las contradicciones de la cultura y la pedagogía ". Studium . Madrid. 1970.
- .... " Libertad y relaciones humanas ". Marova. Madrid. 197
- .... " Los imperativos de la vida colectiva ". Marova . Madrid. 1975.
- PERLS Fritz. " R ves et existence en gestalt therapy ". Ed. de l' PI. Paris. 1972.
- PETTINI Aldo. " Celestin Freinet y sus técnicas ". Ed. Sígueme. Salamanca. 1977.
- PIAGET Jean. " El criterio moral en el niño ". Ed. Fontanella. Barcelona. 1971.
- .... "La autonomia en la escuela". Losada= Buenos Aires 1962.
- ..... " La nueva educación moral ". Ed. Losada. Buenos Aires. 1967.
- .... " Seis estudios de psicología ". Ed. Seix-Barral. Barcelona . 1973.
- PUIG Enric. " Organitzar i planificar una col nia d'estiu, de vacances ". La Caixa. Barcelona . 1980.
- REDL Fritz, WINEMAN David. " Niños que odian ". Ed. Paidos. Buenos Aires. 1970.
- RAYMOND-RIVI RE B the. " El desarrollo social del niño y del adolescente ". Herder. Barcelona. 1974.



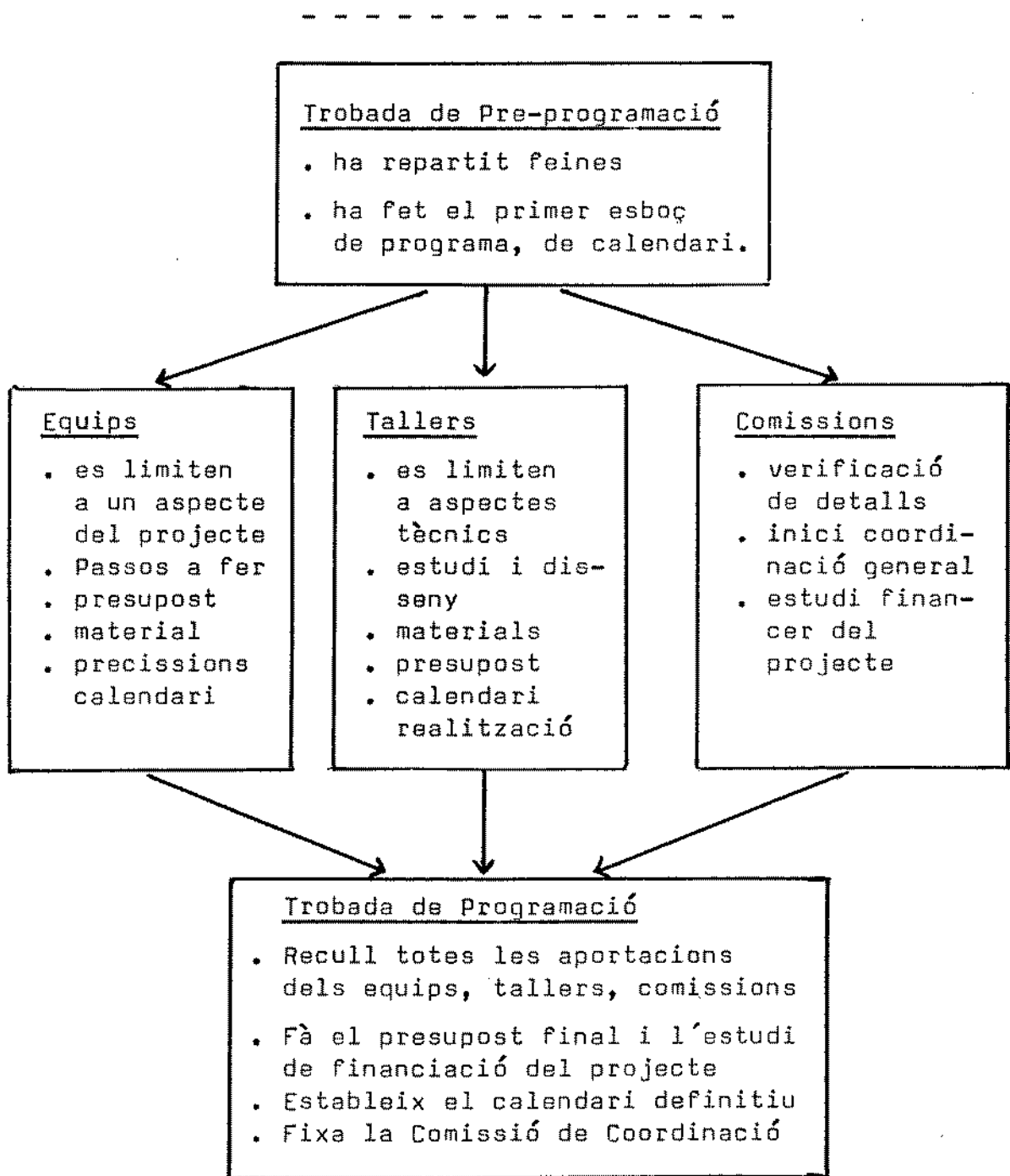
- LOBROT Michel. " Pedagogie Institutionelle ".  
Ed. Gauthier-Villars. Paris. 1966.
- .... " L'animation non-directive des groupes ".  
Payot. Paris. 1974.
- LODI Mario. " Crónica pedagógica ". L'Àia. Barcelona. 1974.
- .... " El país errado ". L'Àia. Barcelona . 1973.
- LOURAU René. " El análisis institucional ". Amorrortu ed.  
Buenos Aires . 1975.
- .... " Analyse institutionelle et pedagogie ".  
Ed. Epi. Paris. 1971.
- MAILHIOT Bernard. " Dinàmica y génesis de los grupos ".  
Ed. Marova. Madrid. 1971.
- MAISONNEUVE Jean. " Introducción a la psicología social ".  
Ed. Marova. Madrid. 1974.
- MAKARENKO Anton S. " Poema pedagógico " Planeta. Barna. 1977.
- .... " Colectividad y educación ". Ed. Nuestra Cultura.  
Madrid . 1979.
- MARX Karl. " Manuscritos económicos i filosóficos ".  
Alianza Editorial. Madrid. 1973.
- MEAD Margaret. " Adolescencia, sexo y cultura en Samoa ".  
L'Àia. Barcelona . 1978.
- MEIGNIEZ Robert. " El análisis de grupo ". Marova. Madrid. 1971.
- MENDEL Gerard. " Sociopsicoanálisis ". (Vols, 1 - 2 ).  
Amorrortu Ed. Buenos Aires. 1974.
- MOUNIER Emmanuel. " El Personalisme ". Edicions 62. Barna.1964
- MUCHIELLI Roger. " La personalidad del niño ".  
Ed. Nova Terra. Barcelona. 1969.

- ROGERS Carl " La developpement de la personne ".  
Dunot. Paris. 1968.
- .... " Liberté pour aprendre ". Dunot. Paris. 1972.
- .... " Grupos de encuentros ". Amorrorrtu Ed. B. A. 1973.
- RUEDA josp. " Articles apareguts a tots els exemplars de la  
revista Gregal. Publ. Interna. Barna. 1978-80.
- SAHLINS Marshal. " Economia de la edad de piedra ".  
Akal Ed. Madrid. 1977.
- SANCHEZ DE ZABALA Víctor. " Indagaciones praxiológicas ".  
Siglo XXI. Madrid . 1973.
- SARTRE Jean paul. " Critique de la raison dialéctique ".  
Ed. Gallimard. Paris. 1960.
- SNYDRES Georges. "Pedagogía progresista ". Marova. Madrid. 1972.
- SUCHODOLSKY Bogdan . " Tratado de Pedagogía ".  
Ed. Península. Barcelona . 1975.
- .... " La educación humana del hombre ". Làia. Barna. 1977.
- TONUCCI Francesco. " La escuela como investigación ".  
Ed. Reforma de la escuela. Barcelona. 1978.
- TOSQUELLES Francesc. " Estructura y reeducación terapéuticas  
Fundamentos. Madfid. 1973.
- TOURTET lise. " JUGar, soñar y crear ". Ed. Atenas. Madrid. 1973.
- VANDENPLAS-HOLPER Christine. " Education et desenvoloppement  
social chez l'enfant ". PUF. Paris. 1979.
- VASQUEZ Aida i OURY Ferdinand. " Vers une pedagogie institutio-  
nelle. Ed. Maspéro. Paris. 1971.
- .... " De la classe cooperative a la pedagogie ins-  
titutionelle ". Maspéro. Paris. 1971

- WAHSBURNE Carleton W. "Winetka" Losada. Buenos Aires. 1968.
- Varis " Curs de Pedagogia " Publ. Interna "Rosa Sensat".  
Barcelona 1972.
- VOLTES Pere. " La teoria general de sistemas ".  
Ed. Hispanoamericana. Barcelona. 1978.

=====

Posem atenció en que, l'autogestió del grup consisteix doncs en que hi haqi coses concretes a gestionar i, segon, que hi haqi unes institucions internes del grup que serveixin de mecanismes de decisió i de govern.



Gràfic 21.- de la Pre-programació a la Programació.