

Introducció

Hi ha moltes formes institucionals i metodològiques d'intervenir educativament en el lleure. Aquí, però, en parlarem només de quatre. Totes elles són pedagogies del lleure perquè compleixen tres condicions: actuen durant el temps disponible dels seus destinataris, amb activitats que són pròpies del lleure, i es plantegen, de forma intencionada i explícita, l'assoliment d'objectius educacionals.

Les pedagogies que presentarem, però, no són fruit d'una operació taxonòmica. No és que diguem: "*De pedagogies del lleure n'hi ha quatre: aquesta, aquesta, aquesta i aquesta*", sinó que diem: "*Entre les moltes formes d'intervenir educativament en el lleure, ara, per motius en bona part ben subjectius i bastant arbitraris, triem aquestes quatre*". Amb això volem deixar clar que no pretenem establir cap classificació (i molt menys una classificació exhaustiva) sinó que simplement ens ve de gust comentar quelcom sobre quatre formes pedagògiques diferents d'actuar en el lleure.

També cal dir que les quatre pedagogies es corresponen, només en part, amb el que podem trobar en la realitat actual de l'educació en el temps lliure. En primer lloc perquè el que presentarem serà una cosa així com "*models ideals*", no en el sentit d'allò a què cal tendir sinó en el sentit que, fora del discurs teòric, aquests models mai els trobarem purs, tot i que per identificar-los, posarem exemples reals aproximatius; i, en segon lloc, com a continuació de l'anterior, perquè el que trobem amb freqüència, a la realitat són barreges dels quatre models triats.

Els hem batejat respectivament pedagogia del *projecte*, de l'*activitat*, del *producte* i del *medi*. Aquests noms també són una mica arbitraris i, si no advertíssim el que ara direm, podrien induir a confusió. Totes les pedagogies del lleure (com totes les pedagogies, siguin del que siguin) d'una manera o d'una altra suposen un projecte, unes activitats, uns productes o realitzacions i un medi, entre altres coses. el que succeeix és que la intervenció, la voluntat educativa o el caràcter propi de cada pedagogia pot fer èmfasi diferenciats en algun d'aquests quatre aspectes. Per això les hem etiquetades així: cadascuna de les denominacions destaca el seu èmfasi respectiu. En qualsevol cas, només són noms i del que es tracta no és que ens els creiem massa com a tals, sinó atendre a la descripció de cada model.

Finalment, també convé anticipar que ens referirem a pedagogies del lleure que tenen com a destinataris fonamentalment a infants i adolescents (i potser a joves). És probable que hi hagi coses que comentarem que puguin ser d'aplicació a altres col·lectius, però els exemples i les referències que farem

servir per construir aquests models procedeixen de l'educació en el lleure adreçada a infants i adolescents.

1. Tres pedagogies institucionalistes

1.1 Pedagogia del projecte¹

Per començar a fer-nos una idea del què volem dir amb això de *pedagogia del projecte*, podríem imaginar-nos alguns dels trets més essencials de l'escoltisme i de molts esplais. Això, tenint en compte la cautela, ja enunciativa abans, que ni el funcionament de qualsevol agrupament escolta obeeix a aquest model, ni que aquest és provatiu de l'escoltisme o dels esplais. En qualsevol cas podem descriure la *pedagogia del projecte* a partir de les següents característiques:

- *La importància del grup i de les relacions.* El funcionament gira sempre al voltant del grup, bàsicament dels petits grups en què s'estructura el col·lectiu més ampli. Tots dos (grup petit i col·lectiu) tendeixen a ser estables i cohesionats a partir d'un sentit de pertinença prou desenvolupat. Els membres assumeixen un cert compromís d'assistència regular i la seva implicació en els tasques del grup és alta.

- *L'existència d'un projecte compartit.* Malgrat que la intensitat de les relacions personals i socials sigui un aspecte tan fonamental en aquesta pedagogia, aquest basar-se en el grup sempre és per realitzar quelcom. No són grups per mirar-se el melic (tot i que també es tracta d'això), sinó per autodefinir i implicar-se en una tasca o tasques a dur a terme. El contingut concret de la tasca o projecte no és el que determina l'existència del grup (el mecanisme funciona més aviat al revés), però sigui com sigui el projecte és imprescindible. Els projectes poden ser de caire molt diferent: de recerca o descoberta (és a dir, fonamentalment cognoscitius o activament cognoscitius), d'acció o intervenció sobre la realitat (mediambiental, social, patrimonial...), d'aventura o lúdic-festius (una ruta, l'organització d'una festa, etc.), o una barreja dels tipus anteriors. També pot ser diversa l'ambició, l'abast o la duració del projecte segons factors com l'edat dels subjectes, les condicions institucionals i de funcionament temporal, la disponibilitat de mitjans, etc.. Jaume Colomer sistematitzava la seqüència metodològica del desenvolupament d'un projecte de la següent manera: "expressió d'interessos personals en el grup, definició d'intencions o propòsits, planejament de l'acció a realitzar, distribució de funcions i responsabilitats, preparació de l'acció, realització, regulació d'aquesta en relació al projecte elaborat i als objectius d'origen, avaluació de resultats..."²



• *La participació en la gestació i en la gestió del projecte.* La tercera característica fonamental d'aquesta pedagogia és la participació dels nois i noies, tant individualment com a nivell grupal i col·lectiu. Però allò que és realment distintiu no és la simple participació en tant que usuaris, actors o *jugadors*, sinó sobretot en tant que *gestors*. I gestors en el doble sentit de la paraula. És a dir, per haver pres part en la gestació del projecte (decisió, planejament, etc.) i en la seva gestió pròpiament dita (organització, regulació...), així com en la valoració o anàlisi de l'experiència viscuda.

Feta aquesta caracterització general de la pedagogia del projecte convé afegir-hi alguns comentaris addicionals. Segurament es tracta del model que fa l'aposta educativa més dura; és, per dir-ho així, una pedagogia d'alta intensitat.³ Una pedagogia que vol produir un impacte sostingut i perdurable en els nois i les noies i que, si s'operativitza convenientment, acostuma a aconseguir-ho. Generar experiències memorables que tenen un valor educatiu afegit: ens educaren en el seu moment i ens segueixen educant cada cop que les rememorem. És, per dir-ho així, la projecció formadora de la memòria.

Provoca vivències fortes tant de tipus personal com relacional, ja que es conreen activament dimensions de la personalitat com la voluntat d'autosuperació i la coherència, el compromís, o la capacitat de prendre decisions compartidament, de posar-se d'acord, de conuiu. Si els projectes no tenen només una significació interna per al grup o col·lectiu sinó que aspiren a projectar-se a l'exterior, hom hi extreu una experiència molt directa de la realitat que l'envolta i li mostra les possibilitats i els límits d'intervenir-hi mitjançant una acció eficaç.

***El compromís
dels educadors
amb uns valors
determinats***

No pretenem desglossar tots els valors educatius que conté aquest model, que són molts, però sí que ens interessa destacar que el compromís que aquest model exigeix als nois pressuposa el compromís fort dels educadors o animadors (o de la institució) amb uns valors determinats que s'expressen en forma d'un projecte educatiu. En Joaquim Franch, que ben segur és el

pedagog català que més àmpliament i millor va descriure aquesta pedagogia del projecte, explicava molt bé la dialèctica entre el projecte educatiu (o d'influència) de l'educador i el projecte d'activitat que realment durà a terme el grup.⁴ El projecte educatiu de l'animador és, en les seves pròpies paraules: *“l'experiència que es proposa de viure als nois –i perquè–, i quines habilitats o aprenentatges, quin nivell d'autonomia, quines actituds i quins valors hom vol contribuir a desenvolupar en ells”*.⁵ Considerava que és absolutament necessari, com a condició de l'eficàcia de la intervenció, disposar d'un projecte educatiu precís. Però no únicament per orientar l'acció de l'educador sinó també –i ja que l'educador ha de fer explícit el seu projecte als destinataris– per aconseguir que *“els nois identifiquin quina és l'acció que s'exerceix prop d'ells i puguin contrastar-s'hi”*.⁶ Perquè el projecte educatiu, en tant que projecte d'influència, per Franch és, en realitat, una proposta; la proposta de valors que l'educador o la institució fa als nois; en les seves paraules, un repte, una interpel·lació: *El projecte, la norma, el valor, són, primer que tot, un repte als nois; una interpel·lació concreta que té la funció de provocar la seva resposta, i, per tant, el seu moviment personal”*.⁷

Ara bé, aquest caire de proposta (*només* de proposta) del projecte, en certa mesura, el relativitza. El projecte no és un absolut que s'hagi de dur a la pràctica sense més; però és que, a més, *no pot* dur-se a la pràctica tal i com havia estat formulat per l'educador ja que *“el pas de la proposta a la realitat pertoca a altres: als nois i a les noies que l'assumeixen o no, que la distorsionen en fer-la seva parcialment. Aquest és un tret essencial de la proposta educativa: l'actor no és el proponent sinó el destinatari de la proposta i només pot dur-la a la pràctica enfrontant-se amb qui l'ha proposada i amb la situació que viuen plegats”*.⁸

Cal notar, però, que aquest caràcter relatiu que per a Joaquim Franch té el projecte educatiu o d'influència no li resta cap valor. I hom no hauria de formar-se la imatge d'un educador escèptic davant el seu propi projecte o davant els valors que conté. Cal ser conscient que el projecte, per tal que realment adquireixi aquest sentit de *proposta*, haurà de ser reformat, deformat i manipulat pel destinatari; no implica en cap cas descreure del propi projecte: *“tan important com la capacitat de veure el projecte en termes relatius és la capacitat d'afirmar-lo (...). Només hi ha una via perquè els nois gosin apropiat-se una proposta i donar-li una forma personal: cal que la proposta arribi a través de la comunicació amb una persona que sigui significativa per al noi”*.⁹

1.2 Pedagogia de l'activitat

D'una pedagogia d'alta intensitat passem a una pedagogia bastant més *light* –qualificatiu que no volem usar de forma pejorativa sinó simplement descriptiva. Si l'exemple canònic abans era l'escoltisme, aquí ho seria la ludoteca, tot i que també hi podríem incloure certes activitats extraescolars organitzades per escoles i tallers de tot tipus, així com un “saló de la infància” o, tanmateix algunes de les maneres de plantejar el funcionament d'alguns casals (bé siguin d'estiu o de funcionament continuat) i activitats de vacances (colònies...). Posem expressament un catàleg d'exemples possibles tan heterogeni com aquest, per advertir que s'ha de relativitzar la pertinença dels propis exemples, ja que molts d'aquests també poden funcionar perfectament sota el model anterior de la pedagogia del projecte. Ja hem advertit, al principi, que no estàvem proposant una classificació d'ofertes d'educació en el lleure sinó simplement plantejant uns quants models pedagògics. Els exemples poden ajudar a entendre el model corresponent però també poden induir a la confusió. Per tant, intentarem descriure el model sense pretendre que tal descripció ho sigui també de la totalitat de les múltiples variants existents dels exemples citats. Els trets principals del model podrien ser els següents:

■ *Importància de l'activitat concreta i/o de l'espai i mitjans materials ofertats.* Aquí la proposta educativa no té com a nucli la configuració de grups estables sinó que radica en l'activitat concreta que s'hi desenvolupa. Malgrat el que acabem de dir sobre la relativitat dels exemples, per explicar aquest punt ens convé prendre'n un d'específic. Fixem-nos en el cas de la ludoteca: hom hi va per trobar-hi un lloc, uns instruments i un ambient idonis per jugar... i també potser per trobar-hi altres jugadors, tot i que en la ludoteca hi cap el joc individual. Diríem que la presència i la interacció dels altres jugadors forma part de l'*ambient idoni* per jugar, però la ludoteca és bàsicament un espai de joc (per això es diuen com es diuen), malgrat que, a més, o com a conseqüència o necessitat en relació a la seva funció primària, esdevingui un espai de trobada. En els àmbits que trobem en la pedagogia de l'activitat hom hi va per executar l'activitat i, sovint, estableix relacions amb altres; en canvi en la pedagogia del projecte això funciona al revés: l'element primari és relacionar-se i constituir grup, i llavors en el grup es genera un projecte d'activitat. Aquesta diferència, que només sembla que sigui d'ordre, és pedagògicament significativa ja que condicionarà els altres trets que tot seguit veurem.

■ *Llibertat d'“escollir entre”.* En la pedagogia del projecte la classe d'activitat que s'hi desenvolupa està oberta a un ampli ventall de possibilitats que, em cada cas, la proposta dels animadors i/o la decisió del grup

concretarà. En canvi, en la pedagogia de l'activitat és l'equipament o la pròpia oferta la que determina el tipus d'activitat que s'hi desenvolupa: la ludoteca és per jugar i el taller de dansa o un curset concret per fer-hi allò que defineix al pròpia oferta. Això no vol dir, de bon tros, que l'usuari resti sense autonomia; pot escollir entre jugar a això o a allò i, per suposat, entre aquest taller o l'altre o entre participar en un taller o en cap. Es tracta, no obstant això, d'un tipus de llibertat diferent de la del model anterior: per dir-ho així, la pedagogia de l'activitat demana llibertat d'elecció ("escollir entre"), mentre que la del projecte demana autonomia i participació en l'elaboració i gestió de l'experiència; en la primera es tracta d'una llibertat exercida de forma molt més individual, mentre que en la segona la llibertat de cadascú es posa en joc grupalment i col·lectiva. Això ens porta a la tercera característica.

■ *El subjecte com a "usuari"*. En la pedagogia de l'activitat el subjecte és bàsicament un "usuari". És per això que el grau de compromís que se li exigeix és inferior al que s'exigeix en la pedagogia del projecte. En aquesta, si els subjectes no es comprometen amb una certa continuïtat i no s'impliquen en el grup i en la tasca que el propi grup s'assigna, l'individu no en treu res i el grup no funciona; en la pedagogia de l'activitat, en canvi, ni la continuïtat ni la implicació cal que siguin condicions necessàries de l'ús de l'equipament o de l'oferta. Al escoltisme hom ha de "*sentir-se*" escolta i membre d'aquella unitat, però semblaria demanar massa exigir sentit de pertinença per ser usuari d'una ludoteca o per visitar un Saló de la Infància.

En definitiva, la pedagogia de l'activitat és, com dèiem, una pedagogia més *light* que l'anterior, potser més postmoderna. Una pedagogia que exigeix menys, tant a educador com a educand, i que té dos perills o que, per dir-ho així, és procliu a dues malalties: la del *dilettantisme* que afecta a l'usuari (ara això, ara allò; anar tastant sense implicar-se de veritat en res), i la del *tallerisme* que afecta a l'ofertant (proposta miscel·lània sense idea de fons). I encara s'hauria de parlar d'una tercera malaltia: la del pur *recreacionisme comercialista*. Perquè, de fet, ofertes lúdico-recreatives com salons de jocs electrònics, *happy parcs* o *ports-aventura* tampoc estarien, necessàriament, tant lluny d'aquest model de la pedagogia de l'activitat. (No serà Disney World el desig secret d'algun/a ludotecari/a?). La diferència entre aquests exemples (*happy parc*) i els d'abans (ludoteca) és que en els primers, ara per ara, sembla privar-hi una vocació pedagògica inexistent. Però res no nega la possibilitat d'una oferta recreativa comercial que sigui compatible amb una qualitat educativa dins dels límits propis del que anomenem pedagogia de l'activitat. És més, estem convençuts que aquesta oferta anirà sorgint ja que respon a una demanda incipient i progressiva d'un cert sector social. Un sector amb possibilitats econòmiques disposat a pagar un servei

La possibilitat d'una oferta recreativa comercial que sigui compatible amb una qualitat educativa

que desenvolupi una funció de custòdia recreativa, però que gaudeixi també d'uns mínims de qualitat pedagògica. Un lloc “*de pago*” on, sense compromís d'assistència continuada, els pares puguin deixar els seus fills amb la garantia que no prendran mal, que ho passaran bé i que, a més a més, potser en trauran algun profit formatiu, la qual cosa els aplacarà la mala consciència pedagògica de no ocupar-se personalment del lleure de la seva prole.

1.3 Pedagogia del producte o de la realització

Aquest tercer model, en un cert sentit, pren característiques dels dos anteriors. Però comencem, com abans, per exemple: una coral o un grup de teatre infantil ens poden servir inicialment per identificar el model: Ens volem referir en general a aquelles entitats, associacions o grups creats per conrear, de forma desinteressada, alguna especialitat artística, cultural, esportiva o lúdica durant el temps lliure. En dir *de forma desinteressada* volem excloure de les consideracions que segueixen dos tipus d'activitats, també especialitzades i que, per tant, podrien entrar en la descripció anterior: aquelles que són directament instructivistes i que es realitzen de forma molt clara pel seu valor de canvi (classes d'anglès i, en general, les que podem anomenar paraescolars); i les que tenen un origen i un caràcter prioritàriament comercial (una escola d'arts marcial). El fet d'excloure-les no és degut a que tinguem res en contra d'aquestes activitats sinó que no són representatives d'aquest tercer model que ara volem presentar. Podem caracteritzar el model amb els següents trets:

■ *Importància de la realització.* Potser la característica més destacada d'aquest model és que es tracta de conrear una especialitat amb l'autoexigència d'arribar a realitzar-la de la forma més acurada possible. Per això hem batejat el model de la manera que ho hem fet. Importa passar-ho bé en l'activitat però també el producte resultant, per tant, fem esment de la importància de la *realització* tot jugant conscientment amb el doble sentit de la paraula: realització com a procés i realització com a resultat. Allò de l'*obra ben feta* aquí és un valor educatiu amb un paper potser més important que en els anteriors models. En la pedagogia del projecte, òbviament, també importa assolir els objectius proposats però el contingut concret del projecte és, en principi, el que menys importa: el contingut el determina el grup, que és anterior al projecte; en la pedagogia del producte l'especialitat o el contingut concret de l'activitat és la que determina la configuració del grup i la decisió de formar-ne part. L'infant que s'apunta a una coral ho fa per cantar, per arribar a cantar bé amb els altres i també, sens dubte, perquè assajant i actuant ho passa bé. Però, malgrat les diferències, aquesta pedagogia del producte també té coincidències notables amb la del projecte:

demana implicació, continuïtat, compromís, i això és el que la distància de la que anomenem pedagogia de l'activitat, en què el subjecte és, com dèiem, bàsicament usuari. En la del producte com en la del projecte torna a ser actor.

■ *Aprenentatge actiu i contextualitzat.* Com que es tracta d'arribar a una correcta realització en l'especialitat que sigui (cant coral, teatre, escacs, futbol o jocs de rol; fer un quatre de nou amb folre o construir pessebres o maquetes de tren) hom sap que haurà d'anar aprenent a fer-ho i a fer-ho bé. Però és un aprenentatge que s'expressa constantment en els fruits que s'assoleixen: s'aplica directament i simultània, no és com l'aprenentatge escolar que gairebé sempre és per a més endavant. Allò del "*learning by doing*" de l'activisme pedagògic té aquí la seva millor manifestació. Fixem-nos que, en el tipus d'activitat que correspon el model que estem comentant, al procés d'aprenentatge se'n diu sovint *entrenar-se* o *assajar*, paraules ben descriptives d'aquesta forma d'aprendre activament i contextualitzadament: aprendre per *assaig i error*, que deia Freinet.

■ *Esforç automotivat i fruïció.* La voluntat de l'obra ben feta, l'exigència de la realització, obliga a l'aprenentatge i també a l'esforç i a la disciplina. Un esforç automotivat, perquè a ningú l'obliguen a apuntar-se a un grup de teatre d'aficionats o a la secció infantil d'un club d'escacs (i si a algun nen o nena els seus pares l'obliguen, fan mal fet: les imposicions anul·len el lleure). Esforç voluntari però esforç, perquè sense ell difícilment s'aconsegueixen realitzacions valuoses: aquest també és un aprenentatge que s'assoleix amb pràctica. Però l'esforç que exigeix la pròpia disciplina (és a dir, l'especialitat de què es tracti) no està renyit amb la fruïció, el plaer, el passar-ho bé. Estem parlant de lleure i en el lleure i, per ser-ho, ha d'acomplir també aquesta condició. És una condició que es pot satisfer de formes diferents i amb molts matisos. Per exemple, en la pedagogia del producte (així com en la del projecte) la fruïció no té perquè prendre necessàriament sempre la fàcil del divertiment o del ja, ja, ja, ni la del pur entreteniment. En la pedagogia de l'activitat sembla que la diversió hagi de ser la forma més estesa de fruïció: si la ludoteca o el *happy parc* no generen diversió, fracassen. La pedagogia del producte, en canvi, no cal que sempre sigui molt *divertida*: t'ha d'agradar fer allò que fas però potser no sempre t'estaràs divertint en el sentit més prosaïc de la paraula. La fruïció de la pedagogia del producte té que veure amb el procés (fruir assajant) però també amb el resultat: és la satisfacció intrínseca que proporciona haver fet bé allò que volies fer.

Per acabar amb aquesta tercera pedagogia de l'oci, voldríem comentar dues qüestions. La primera és que, de les tres que hem vist fins ara, és la que

sorgeix més directament del teixit social i la que millor expressa el dinamisme i la força emprenedora de la societat civil. Si la pedagogia de l'activitat es concreta en forma de serveis, equipaments o negocis, la pedagogia de la realització ho fa, sobretot, mitjançant l'associacionisme ciutadà, és a dir, ciutadans que autònomament s'associen per conrear de manera compartida les seves aficions. A vegades, per al cas concret que ens ocupa i que és del sector més jove de la població, els infants són imprescindibles (sense anxneta no hi ha grup casteller); altres vegades, al presència de joves és necessària per a la continuïtat de l'associació; i a cops es creen seccions infantils. Sigui com sigui el contacte intergeneracional a partir d'uns rols molt més simètrics que els que es donen en altres institucions on també es troben adults i infants (família, escola), és una de les possibilitats formatives més rellevants d'una part de les institucions d'aquest model.

La segona qüestió que volfem comentar són les seves possibles (ai a vegades, ben reals) malalties. Podem parlar de dues malalties de la pedagogia del producte: l'una per defecte i l'altra per excés. La primera quan l'exigència que es posa en el producte és insuficient de cara a la seva projecció formativa; quan el producte és massa "*d'afeccionats*". Llavors, tot allò que dèiem del valor educatiu de l'"*obra ben feta*" no és veritat. L'enfermetat per excés quan es disposen massa expectatives en el producte, de manera que aquestes mateixes expectatives acaben pervertint el procés, les relacions i tot plegat. Estem pensant en algunes activitats esportives infantils en que la competitivitat desaforada corromp la pròpia pràctica de l'esport: no es tracta de jugar bé i de passar-ho bé jugant i aprenent a jugar, sinó de guanyar a costa del que sigui; a costa, generalment, de la fruïció, de l'educació i del més elemental civisme. Només cal assistir un dissabte a alguna competició de futbol infantil i veure certs pares, energúmens declarats, esperonant els seus fills amb crits i incitacions gairebé delictives, per comprovar l'existència d'aquesta malaltia de la pedagogia especial de l'oci que hem batejat com a pedagogia del producte.

2. Una pedagogia del lleure no institucionalista: la pedagogia del medi

Les pedagogies anteriors impliquen, en diversos graus, la institucionalització del subjecte, suposen que el noi o la noia resten sota la custòdia i la responsabilitat directa d'una institució i d'uns adults amb un rol educatiu reconegut. La pedagogia de la qual parlarem, en canvi, pretén intervenir sobre el lleure de l'infant per tal que sigui més autònom, ric i positiu, però sense institucionalitzar-lo (ni als infants ni el seu lleure).

Explicarem aquesta quarta pedagogia de l'oci de dues maneres. Primer, resumint breument què és el que entenem aquí per pedagogia del medi. En segon lloc amb un exemple que, en realitat, més que un exemple és una idea: gairebé una utopia, però de la qual es poden presentar realitzacions, petites i concretes, que ens poden posar en el camí adequat per anar-la construint.

2.1 Les dues formes d'intervenció. El paradigma del medi educatiu

De sempre l'acció educativa s'ha entès com una relació personal i directa entre educador i educand. L'educador educa en tant que es relaciona directament amb l'educand: li parla, l'escolta, l'aconsella, el reprèn, a vegades el castiga o el premia, li transmet valors, li serveix com a model, etc.

Aquest esquema pot explicar algunes de les accions que realitzen els educadors però no totes. És un esquema massa simple perquè oblida vàries coses.

Oblida, en primer lloc, que tota acció educativa (la del pare o la mare sobre els fills, la del mestre sobre l'alumne, la de l'animador sobre els nois...) té lloc sempre en un medi determinat (la família, la classe, l'escola, l'esplai, el barri, la ciutat, el sistema social, polític, econòmic, etc.).

En segon lloc, aquell esquema simple de l'acció educativa oblida que el medi sempre influeix en la relació: la condiona, la modela, confereix els rols que han d'assumir educador i educand, etc.

En tercer lloc, l'esquema de la relació tampoc té en compte que en qualsevol medi educatiu que es consideri, a més a més de la figura que ostenta el rol d'educador principal hi ha altres elements que eduquen. En el medi familiar no solament exerceixen influències educatives el pare i la mare sinó els germans i altra parentela, i els productes culturals i materials que el constitueixen (la televisió, la decoració de la llar...). És a dir, tots aquests components i el medi en el seu conjunt, de forma sinèrgica, també influeixen educativament sobre l'educand.

I, en quart lloc, aquell esquema simple oblida el que ara més ens interessa. Oblida que l'educador, a més de relacionar-se directament i personalment amb l'educand, actua, en la mesura de la seva capacitat i autonomia relativa, sobre el medi; és a dir, contribueix a la configuració del medi educatiu.

L'educador contribueix a la configuració del medi educatiu

Això és igualment aplicable a qualsevol medi educatiu: des dels que podríem anomenar *micromedis* com una classe escolar o un grup d'un esplai, fins a

un *macromedi* com una ciutat sencera. I, en aquest cas, que és el que ens interessa, el paradigma del medi educatiu i de l'educador com a configurador del mateix, permet contemplar moltes de les actuacions polítiques i de les decisions que es prenen sobre la gestió de la ciutat a nivell d'accions educatives. Accions educatives indirectes però no menys importants que les personals i directes.

Per dir-ho així, l'alcalde i en general els òrgans de gestió política i tècnica del municipi, ho sàpiguen o no, ho assumeixin o no, exerceixen d'educadors. I ho fan no tant pels seus discursos o pels contactes personals que ocasionalment puguin mantenir amb la ciutadania, sinó per les decisions que prenen, per les polítiques que apliquen, ja que, d'una manera o altra, millor o pitjor, incideixen en la configuració de la ciutat com a medi educatiu. Així com hi incideixen les accions (i les omissions) de la resta de la ciutadania que forma part i participa de la construcció d'aquest medi.

2.2 La Ciutat dels Infants de Francesco Tonucci, com a exemple

Ara presentem un exemple d'aquesta pedagogia del medi. Es tracta de la idea, proposta, projecte... utopia (?) de la Ciutat dels Infants de Francesco Tonucci.

Avancem que no es tracta exactament d'una pedagogia de l'oci. No és només un plantejament sobre el temps lliure dels infants de la ciutat sinó que abraça molts més aspectes: és una concepció global sobre com hauria/podria ser una ciutat pensada per als i, sobretot, pels infants. Però creiem que tampoc és traïr la idea de Tonucci posar-la com a exemple d'una pedagogia del lleure, ja que, com veurem, moltes de les propostes i realitzacions que concreten la idea general tenen relació directa amb el temps de lleure dels infants. Literalment tampoc és una proposta pedagògica o, tornem-ho a dir, *només pedagògica*: és política, social, cultural, urbanística, mediambiental... D'altra banda potser podríem dir que a qui més es pretén *educar* amb ella no és pas als infants sinó als adults (polítics, tècnics, comerciants, guàrdies municipals, industrials, automobilistes i ciutadans en general); se'ls pretén educar per aconseguir que, entre tots i amb la participació privilegiada dels propis nens i nenes, s'edifiqui una ciutat millor per als infants. Que ho sigui per a ells –creu Tonucci– és la garantia que també ho serà per a la resta de la ciutadania.

En resum, la idea de la ciutat dels infants de Tonucci és més que una pedagogia de l'oci, però com que és més (i no menys) podem parlar-ne

tranquil·lament i posar-la com a exemple d'una pedagogia que vol intervenir sobre el lleure dels infants sense necessitat d'institucionalitzar-los més del que ja ho són.

No és fàcil resumir en poques paraules en què consisteix això de La Ciutat dels Infants que planteja Tonucci: cal llegir el seu llibre i il·lusionar-se. No obstant això, intentarem destacar-ne algunes idees, propostes i realitzacions. Però com que és molt bonic com s'explica l'autor ens limitarem només a anar encadenant algunes citacions.

Tot comença amb el que Tonucci *anomena* "l'anàlisi d'un malestar". Això seria la part fonamentalment crítica del seu discurs: la denúncia de les transformacions perverses que han sofert les nostres ciutats durant els darrers decennis i el qüestionament del lloc que els infants hi tenen assignat. El pedagog italià, en una pàgina preciosa, narra com en l'imaginari de la gent ara s'ha invertit la representació que hom es feia de la ciutat:

"Abans ens feia por el bosc. Era el bosc del llop, de la bruixa, de la foscor. Quan els avis ens explicaven rondalles, el bosc era el lloc preferit per amagar-s'hi éssers malèvols, trampes i angoixes. Quan un personatge s'endinsava en el bosc, ja començàvem a esfereir-nos, sabíem que podia passar qualsevol cosa, que de ben segur passaria alguna cosa (...)

En canvi, ens sentíem segurs entre les cases, al mig de la ciutat, al barri. Era el lloc on ens fèiem amb els companys, on ens trobàvem per jugar plegats. Hi teníem el nostre espai, els amagatalls, els racons on organitzàvem la colla, on jugàvem a pares i mares, on colgàvem el tresor, on construïem les joguines, segons les habilitats i els models copiats dels adults, tot aprofitant els recursos que ens proporcionava l'entorn. Era el nostre món.

En unes quantes dècades, però, tot ha canviat. S'ha produït una transformació formidable, impetuosa, total, com mai no s'havia vist a la nostra societat. D'una banda, al ciutat ha perdut les seves característiques, s'ha tornat insegura i sospitosa; d'altra banda, han aparegut els verds, els ambientalistes, els animalistes, predicant el retorn a la verdura, al bosc. Tot d'una el bosc s'ha fet bonic, lluminós, objecte de somnis i de desig; la ciutat, en canvi, s'ha convertit en un indret lleig, gris, agressiu, perillós i monstruós".¹⁰

Els principis bàsics que ha seguit aquesta formidable transformació són els de la separació i l'especialització:

*“La ciutat ha renunciat a ser un lloc de trobada i d’intercanvi i ha optat per la ‘separació’ i l’‘especialització’ com a nous criteris de desenvolupament. La separació i l’especialització dels espais i de les competències: llocs diferents per a persones diferents, llocs diferents per a funcions diferents. El centre històric, per als bancs, les botigues de luxe i els locals d’esbarjo; la perifèria, per dormir-hi. I també els llocs per als infants: les escoles bressol, els parcs per jugar i les ludoteques, els llocs per als vells: les residències geriàtriques i els casals; els llocs on s’adquireixen coneixements, des del jardí d’infants fins a la universitat; els llocs especialitzats per fer-hi les compres: el supermercat i el centre comercial”.*¹¹

Però com que la separació *“produeix incomoditat i malestar, deixa cicatrius en les històries personals dels ciutadans, els allunya de les coses que s’estimen, dificulta la comunicació, les relacions i la solidaritat”*¹², les administracions públiques, com a compensació o pal·liatiu posen en marxa una política de serveis públics:

*“Els serveis públics s’han convertit en el símbol i la prova de la bona administració: ‘No tens més remei que viure lluny del centre, lluny de la feina, lluny dels llocs de diversió i de cultura? No t’hi amoïnis, poso a la teva disposició mitjans de transport cada cop més ràpids i eficaços’. ‘No saps què fer amb els teus fills? No tens temps ni possibilitats d’educar-los? No t’hi amoïnis, t’obriré jardins d’infants, esplais, ludoteques...’; ‘No saps com fer-t’ho per ocupar-te dels avis en el teu piset minúscul, al dotzè pis, amb uns horaris de treball tan carregats? No t’hi amoïnis, t’ofereixo casals, viatges i vacances per a la tercera edat, i residències geriàtriques’ (...) La ciutat ja es dona per perduda i els serveis, els millors serveis, fan que sigui suportable, però sense l’esperança de fer-la canviar”.*¹³

Però en el cas dels infants el problema dels serveis públics, suposadament adreçats a ells, és que en realitat no ho estan a ells sinó als adults. I aquí Tonucci posa un exemple molt interessant, el dels parcs infantils:

“Si li traiem (a l’infant) el petit espai que té per jugar a sota de casa i li donem un altre, encara que sigui multiplicat per cent i molt més bonica un quilòmetre de distància (segons la lògica de la separació i de l’especialització), el que haurem fet és treure-li, i punt. Al parc, si és lluny, no podrà anar-hi tot sol, caldrà que l’acompanyi algun adult i, per tant, s’haurà d’adaptar als horaris d’aquest adult; a més, no l’hi deixaran anar si no es canvia de roba, perquè amb la que porta posada fa vergonya que vagi pel carrer, i si es canvia de roba pobre d’ell que s’embruti: i si no es pot embrutar no podrà jugar. La persona que l’acompanyi l’haurà d’esperar, i mentre l’espera, el vigilarà, i sota vigilància no es pot jugar.

Les àrees de joc dels pares són un exemple claríssim per demostrar que els serveis estan pensats pels adults i per als adults, i no per als infants, encara que, oficialment, els petits en siguin els destinataris.

Un altre aspecte preocupant del tema és que són els adults qui diuen als infants a què han de jugar i com han d'utilitzar aquests espais. Les instal·lacions estan pensades per a activitats repetitives i poc motivadores: gronxar-se, lliscar o girar; com si un infant tingués més a veure amb un hàmbster que amb un explorador, un investigador o un inventor".¹⁴

Un cop feta la denúncia, Tonucci planteja les solucions:

"La ciutat, mancada de solidaritat i poc acollidora, ha esdevingut hostil per als seus habitants. Irremissiblement se n'ha apoderat el cotxe, que crea perill, produeix contaminació acústica i ambiental, emet vibracions i ocupa el sòl públic. Els carrers són insegurs, però no tenim més remi que viure-hi, en aquesta ciutat, i els ciutadans, especialment els qui tenen fills, senten cada vegada més la necessitat peremptòria de trobar una solució".¹⁵

Llavors Tonucci explica dues solucions: la indesitjable (que és la que s'ha imposat) i la desitjable. La primera és la solució individual de la defensa:

"Primer de tot es planteja la defensa. La casa és una mena de refugi antiatòmic: a fora, el perill, els malfactors, la circulació, les drogues, la violència, el bosc llòbrec i amenaçador; a dins, al protecció, l'autonomia, la tranquil·litat, la caseta segura dels tres porquets o, si ho preferiu, el castell medieval envoltat de muralles i amb el pont llevadís aixecat. (...) S'ensenya als infants que no han d'obrir a ningú, que no han de fer cas de ningú que els aturi pel carrer, que no han d'acceptar res de ningú.

Defensar-se, resoldre cadascú els seus problemes, tancar-se a casa, vol dir abandonar la ciutat. La ciutat abandonada es torna encara més perillosa, agressiva, inhumana. Llavors ens cal reforçar els mecanismes i les actituds de defensa, amb la qual cosa extremem l'aïllament i l'abandonament i, com a conseqüència, fem que creixi la inseguretat. I entrem d'aquesta manera en un cercle viciós i sense futur".¹⁶

La segona alternativa és la solució social de la participació:

"Hi ha un altre camí, una altra solució oposada a la de la defensa. És la que es rebel·la contra la resignació (...). La que considera que no es tracta d'un problema individual i personal sinó social i polític. És la solució que

demana un canvi de tendència, que sigui la ciutat la que canviï; la dels qui no volen tornar enrere, la dels qui volen avançar d'una manera diferent, d'una manera nova congruent amb la complexitat i la riquesa del món d'avui, però sense renunciar a la sociabilitat, a la solidaritat ni a la felicitat".¹⁷

I en el nucli d'aquest canvi de tendència que demana Tonucci hi ha l'infant. Perquè fins ara la ciutat ha estat pensada i construïda a la mesura de l'adult, i més concretament, de l'adult mascle i treballador. La proposta de Tonucci's que, a partir d'ara, el paràmetre sigui l'infant:

"Es tracta d'aconseguir que l'Administració posi els ulls a l'alçada dels infants 'per no perdre de vista ningú'.

Es tracta d'acceptar la diversitat intrínseca de l'infant com a 'garantia de totes les diversitats'. (...)

Qui sigui capaç de tenir en compte les necessitats i els desigs dels infants no tindrà cap problema per saber tenir en compte també les necessitats dels vells, dels minusvàlids i dels immigrants. (...)

Cal imaginar-se que, quan la ciutat estigui més adaptada als infants estarà també més adaptada a tothom".¹⁸

La idea no és privilegiar als infants sinó prendre'ls com a mesura

És a dir, la idea no és privilegiar als infants sinó prendre'ls com a mesura. Tonucci diu sovint, amb un cert to de provocació, que el que proposa és, en realitat, instrumentalitzar els infants, utilitzar-los com a excusa. I en certa manera això és el que expressa el dibuix de FRATO (pseudònim que l'autor utilitza per als seus dibuixos) que apareix a la coberta del llibre: uns nens jugant a pilota al mig del carrer amb una tanca que impedeix el pas dels cotxes i un cartell que diu "*Disculpeu les molèsties. Estem jugant per a vosaltres*".

L'infant com a paràmetre per refer la ciutat és la idea bàsica del projecte de la Ciutat dels Infants. Aleshores vénen les propostes i les realitzacions concretes que Tonucci ha endegat, des de 1991, a la ciutat italiana de Fano i en les quals s'han inspirat després altres ciutats.¹⁹ El projecte gira al voltant de dos organismes dels que pegen tota la sèrie de programes, activitats, experiències.

Aquest òrgans són el Laboratori "*La ciutat dels infants*" i el Consell d'Infants. El Laboratori és un ens municipal (és a dir, creat i finançat per l'Ajuntament) "*per a l'estudi, la planificació i l'experimentació de modificacions a la ciutat, adoptant l'infant com a paràmetre*"²⁰. Ve a ser com la consciència

(la mala consciència) constant i incordiadora de l'Ajuntament per recordar als polítics i als gestors el compromís de tenir presents els infants. Tonucci és plenament conscient de la contradicció que suposa el fet que el propi Ajuntament es doti d'una instància que té com a objecte posar en evidència l'alcalde i el govern municipal sempre que no acompleixin aquell compromís. El Laboratori, és una incomoditat, una font de conflictes però, segons Tonucci, d'uns conflictes apassionants.

La primera tasca que ha de dur a terme el Laboratori és facilitar als infants *“el paper de protagonistes, concedir-los la paraula, permetre'ls que s'expressin, que hi diguin la seva”*. Perquè *“ningú no pot representar els infants sense preocupar-se de consultar-los, escoltar-los i fer-los participants de les decisions. (...) Cal estar convençuts que els infants tenen coses a dir-nos i a oferir-nos, i que aquestes coses són diferents de les que sabem i del que som capaços de fer nosaltres, els adults”*.²¹ La forma principal i estable de vehicular la participació dels nens i nenes, d'escoltar i atendre la seva veu en la ciutat són els Consells dels Infants, és a dir, l'altra instància sobre la que pivota el projecte de Tonucci.

D'aquí, del Laboratori i dels Consells en pengen tot una sèrie de petites i no tan petites iniciatives, activitats, experiències, projectes... dels quals no podem fer gaire més que donar els seus noms, alguns d'ells suficientment expressius: *“Els infants projectistes”*, *“El Ple Municipal obert als infants”*, *“Els petits guies”*, *“El guàrdia amic dels infants”*, *“La multa dels infants”*, *“A l'escola hi anem sols”*, *“Un permís de vianant, de ciclista i de conductors de velomotor”*, *“Jo i la meva ciutat”*, *“Un dia sense cotxes”*, *“Una marca de qualitat per a infants als hotels i als restaurants”*, *“Una platja per als infants”*, *“Una tarda lliure per als infants”*, etc.

Remarquem només una d'aquestes experiències, la de *“A l'escola hi anem sols”*, que potser és de les més emblemàtiques i que consisteix, com el seu nom indica, en posar els mitjans pertinent per recuperar aquest temps d'autonomia, de socialització, de vivència directa del medi urbà, d'autoresponsabilització, d'aventura... que era anar i venir de l'escola. Trobant els amics pel camí, aturant-se per veure un aparador sense que la mà de la mare, el pare o la cangur t'hagi d'arrossegar, o fent una trapelleria innocent amb la que l'infant vol mesurar el seu atreviment. Aquest moment d'un lleure peculiar en què l'infant només és infant, perquè ja ha deixat el rol de fill i encara no ha adoptat el d'escolar: un moment en què la custòdia de l'infant hauria de correspondre a la ciutat. Canviaria fins i tot el paisatge urbà, s'evitarien aquestes aglomeracions de cotxes a la porta de les escoles, on sovint el principal perill de les criatures són els pares de les altres criatures que acaben de deixar el seu fill i fan tard a la feina.

Si analitzéssim aquesta i els altres experiències citades veuríem que totes elles (i al menys la major part) estan presidides per la voluntat de retornar la ciutat als infants i de fer-los partícips de la seva construcció, tot plegat amb les mínimes dosis possibles d'institucionalització.

Veuríem també que, com dèiem abans, la major part de les propostes i realitzacions tenen com a marc o estan directíssimament relacionades amb el temps lliure. És per això que podem considerar La Ciutat dels Infants sense gaires precaucions, i malgrat Tonucci no ho planteja així, com una pedagogia de l'oci més; com un plantejament que dibuixa un model diferent per a la intervenció educativa sobre el lleure dels infants.

3. Consideracions finals

Hem presentat quatre pedagogies del lleure. En la pròpia manera de presentar-les hom haurà pogut endevinar –i encertarà– que unes ens agraden més que altres.

Ens agrada molt la primera, al del *projecte*, ja que, com hem dit, és una pedagogia d'alta intensitat, compromesa i comprometedora, que tendeix a facilitar –no tinguem por d'utilitzar la paraula– autogestió, però que exigeix i forma la responsabilitat; una pedagogia, per tant, que vol apuntar al nucli dur de l'educació. Una pedagogia segurament molt necessària en els temps postmoderns que corren i que abonen molt més la segona pedagogia que hem explicat, al pedagogia *light* de l'activitat. Una pedagogia que no ens agrada tant perquè és la més procliu a la comercialització, a fer de l'infant un simple usuari, un client, un consumidor d'institucions i serveis teòricament adreçats a ell però realment dirigits, com venia a dir Tonucci, a satisfer necessitats dels adults i a pal·liar o emmascarar la seva mala consciència. No obstant això, també té coses bones i convé no refusar-la. Tanmateix, una bona ludoteca pot ser un lloc interessant en moltíssims aspectes.

Ens agrada força la tercera pedagogia, la del *producte* o *realització*, al que posa l'accent en l'obra ben feta però gratuïta, al que sorgeix i fa créixer el teixit associatiu, la que aplega persones, infants inclosos, per conrear les seves aficions.

I també, com s'haurà pogut notar, ens agrada molt la darrera, la pedagogia del medi, exemplificada amb la Ciutat dels Infants. Fonamentalment una pedagogia indirecta, però amb una –confièm– notable capacitat de transformació de les persones i del medi: dialècticament, del medi i de les persones.

No han de ser de cap manera pedagogies del lleure incompatibles. El lleure és essencialment diversitat i capacitat d'opció. La pedagogia del lleure, amb la diversitat de models que pot oferir, ha de permetre als ciutadans grans i petits prendre l'opció que, en cada moment, s'avingui millor a les seves necessitats i desitjos.

Jaume Trilla

Catedràtic de Teoria i Història de l'Educació. Universitat de Barcelona

-
- 1 La denominació d'aquesta pedagogia, així com de la següent i de la quarta, coincideixen parcialment amb les que fa temps va utilitzar Jaume Colomer en un treball. Parlava de "pedagogies del projecte", "equipaments centrats en l'activitat" i "acció cultural en medi obert". Aquesta darrera, conceptualment, difereix molt del que nosaltres entendrem aquí per "pedagogia del medi"; respecte a les altres dos hi ha molts més punts de contacte, tot i que les explicarem a la nostra manera però sense deixar de reconèixer el que, pel que fa a la inspiració, devem a l'article de Jaume Colomer: "Intervenció educativa en el lleure infantil", a J. Trilla (coord.), *La ciutat educadora. Educating city* (1990) Barcelona. Ajuntament de Barcelona, pàg. 261-268.
 - 2 *Ibidem*, pàg. 265.
 - 3 Aquesta "alta densitat" de la pedagogia del projecte podria estar molt ben representada, fora ja del marc de l'educació en el temps lliure, per les idees i realitzacions d'un dels grans pedagogs d'aquest segle: A.S. Makarenko. Tot i que l'educador soviètic no utilitza pas l'expressió "pedagogia del projecte", pensem que la seva s'inscriu perfectament en les coordenades de la mateixa, tal i com nosaltres l'estem intentant caracteritzar. Fins i tot, potser, la de Makarenko en certs aspectes seria la versió més radicalitzada d'aquesta pedagogia del projecte.
 - 4 Vegeu particularment *El lleure com a projecte* (1985) Generalitat de Catalunya. Barcelona: (amb A. Martinell), *L'animació de grups d'esplai i de vacances. Fer de monitor* (1984) Laia. Barcelona; i un article on a més d'explicar una experiència concreta molt en la línia d'aquesta pedagogia del projecte modelitza el procés d'aplicació de la mateixa, *Por el retorno de las cigüeñas*, a Cuadernos de Pedagogía, núm. 142, novembre 1986, pàgs. 26-31. En un llibre que hem dedicat a l'obra pedagògica de Joaquim Franch hi ha també un capítol monogràfic sobre la seva pedagogia del projecte: *Pedagogia del grup i del projecte. Una aproximació a l'obra de Joaquim Franch*, en procés d'edició.
 - 5 J. Franch, *El lleure com a projecte*, op. cit., pàg. 49.
 - 6 *L'animació de grups d'esplai i de vacances. Fer de monitor*, op. cit., pàg. 33.
 - 7 *Ibidem*.
 - 8 *El grup-classe. Un potencial educatiu fonamental*, pàg. 27.
 - 9 *L'animació de grups d'esplai i de vacances. Fer de monitor*, op. cit., pàg. 34.
 - 10 F. Tonucci, *La ciutat dels infants* (1997) Barcanova. Barcelona. Pàg. 23.
 - 11 *Ibidem*, pàg. 27.
 - 12 *Ibidem*, pàg. 28.
 - 13 *Ibidem*, pàg. 28-29.
 - 14 *Ibidem*, pàg. 29-30.
 - 15 *Ibidem*, pàg. 33.
 - 16 *Ibidem*, pàg. 34-35.
 - 17 *Ibidem*, pàg. 35-36.
 - 18 *Ibidem*, pàg. 37.
 - 19 per exemple, la Diputació de Barcelona ha tingut la iniciativa d'endegar projectes en la línia de La Ciutat dels Infants de Tonucci en vuit Ajuntaments de la província: Viladecans, Navarcles, Súria, Granollers, El Prat de Llobregat, Rubí, Sant Feliu de Llobregat i Cardedeu.
 - 20 *La Ciutat dels Infants*, op. Cit., pàg. 126.
 - 21 *Ibidem*, pàg. 57-58.