

Jaume Trilla

Els discursos de l'educació en el lleure

Resum

L'article intenta esbrinar i presentar els diferents tipus de discursos que han estat significatius en l'educació en lleure. Després d'un apartat introductori, els discursos es distribueixen en cinc apartats. En primer lloc, els de caire metodològic; aquells que són més específicament pedagògics. El segon tipus de discurs el formen els que aporten elements per a fonamentar o, en el seu cas, contextualitzar el sector: sociològics, psicològics, historiogràfics... Vénen després els discursos ideològics per donar resposta a la pregunta sobre el tipus de persona que es vol formar i per a quina societat. Per últim, es parla de discursos de caire fonamentalment conceptualitzador i que tenen per objecte aportar legitimitat acadèmica al sector

Paraules clau

Educació en el lleure, Educació no formal, Educació social, Escoltisme, Esplais, Pedagogia del projecte

Los discursos de la educación en el tiempo libre

El artículo intenta averiguar y presentar los diferentes tipos de discursos que han sido significativos en la educación en tiempo libre. Después de un apartado introductorio, los discursos se distribuyen en cinco apartados. En primer lugar, los de carácter metodológico; aquellos que son más específicamente pedagógicos. El segundo tipo de discurso lo forman los que aportan elementos para fundamentar o, en su caso, contextualizar el sector: sociológicos, psicológicos, historiográficos... Vienen después los discursos ideológicos para dar respuesta a la pregunta sobre el tipo de persona que se quiere formar y para qué sociedad. Por último, se habla de discursos de carácter fundamentalmente conceptualizador y que tienen por objeto aportar legitimidad académica en el sector.

Palabras clave

Educación en el tiempo libre, Educación no formal, Educación social, Escoltismo, Grupos de tiempo libre, Pedagogía del proyecto

Discourses in leisure education

This article tries to find and present different relevant discourses on leisure education. After the introduction, discourses are shown in five sections. First, methodological and more pedagogical discourses; secondly, discourses that serve as a basis or context of the sector: sociological, psychological, historical discourses, etc. In the third place, we include ideological discourses so as to give answers to the question about the kind of person to be trained and for what society. And finally, conceptualized discourses are presented with the aim of giving this sector academic legitimacy.

Keywords

Leisure education, Non-formal education, Social education, Scouts movement, Esplais, Project pedagogy

Com citar aquest article:

Trilla, J. (2012). "Els discursos de l'educació en el lleure". *Educació social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 50, pp 31-45

▲ Introducció

Un cop acceptat l'encàrrec d'aquest article i just en el moment de posar-nos a la feina, ens adonarem que la decisió d'acceptar-lo havia estat força agosarada. Esbrinar i presentar, de forma clara i ordenada, els *discursos* que han nodrit l'educació en el lleure no és pas una tasca senzilla. I ben segur que tampoc és quelcom que es pugui resoldre, prou satisfactòriament, en l'espai limitat d'un article. Però ja que llavors vàrem tenir l'atreviment de donar resposta afirmativa a l'amable invitació, ara no ens queda més remei que intentar complir de la millor manera possible.

Hem posat el mot “discursos” en cursiva, ja que la primera dificultat que se'ns presenta és la d'aclarir el seu significat en aquest context. En una primera aproximació, podríem dir que “discursos de l'educació en el lleure” es refereix a tot allò que es *diu*, s'*escriu*, es *pensa*... al voltant de l'àmbit que ens ocupa; és a dir, teories, models, elaboracions o reflexions que pretenen fonamentar, donar sentit, orientar... la pràctica de l'educació en el lleure. Però amb aquesta primera aproximació no n'hi ha prou per a delimitar l'objecte de les pàgines següents. Cal precisar-ho una mica més.

- D'entrada convé advertir que del que aquí es tracta no és d'elaborar un nou discurs sobre l'educació en el lleure, sinó una mena de *meta-discurs*; un discurs sobre els discursos: quins han estat i com s'han desenvolupat els que han estat presents de forma significativa en el sector.
- Dèiem que discursos sobre l'educació en el lleure podria ser *tot allò que es diu, s'escriu, es pensa* sobre aquest sector educatiu. Però aquí s'imposa òbviament una restricció: no ens referirem a simples opinions o a reflexions puntuals, sinó elaboracions d'una certa amplitud, consistència i continuïtat. És a dir, a elaboracions teòriques acreditades i fàcilment identificables.
- Una distinció pertinent podria consistir en diferenciar entre aquells discursos originals i específics produïts des del mateix àmbit de l'educació en el lleure, i els manllevats d'altres disciplines o sectors (per exemple, de la pedagogia escolar) per aplicar-los, més o menys directament, a l'àmbit. Ja veurem que aquesta distinció resulta oportuna i clarificadora en determinats casos, però en d'altres tot plegat es mostra força barrejat. Per tant, en aquest article els haurem de tenir en compte tots dos.
- A més a més de precisar el primer terme de l'expressió “discursos de l'educació en el lleure”, caldria fer-ho també respecte a la seva segona part: què entenem per educació en el lleure? No ens hi entretindrem gaire ja que aquesta qüestió l'hem tractada amb una certa amplitud en treballs anteriors (Puig, Trilla, 1993; Trilla, 1999). Si de cas, advertir només que aquí ens referirem únicament al que en altres llocs caracteritzàvem com a pedagogia del lleure en sentit *restringit*; és a dir, a institucions, activitats, mitjans o equipaments que són, a la vegada, *específicament* educatius i

específicament de lleure; instàncies, per tant, que assumeixen el lleure com a objecte i mitjà principal de la seva acció intencionalment educativa. Parlem, doncs, de moviments com el de l'escoltisme o el dels esplais, i també a equipaments com ludoteques, activitats educatives de vacances com colònies, campaments, casals d'estiu... Altres àmbits que ben bé caldria considerar en una pedagogia del lleure (ara en sentit ampli) com la família, l'escola, els mitjans de comunicació, les indústries del lleure, etc., no seran objecte d'aquestes pàgines: la quantitat i diversitat dels discursos que en fan referència faria impossible l'anàlisi metadiscursiva que aquí pretenem.



- Per assolir rigorosament l'objectiu d'aquest treball caldria una prèvia recerca, àmplia i sistemàtica, que no hem realitzat i de la qual no tenim tampoc constància que algú l'hagi dut a terme. Una recerca que podria consistir, per exemple i entre d'altres possibilitats, en una rigorosa anàlisi de contingut de les fonts que es fan servir habitualment en el sector (revistes especialitzades, llibres de referència, programes, bibliografies i apunts dels cursos de formació, materials i textos de les *webs* de moviments i entitats, etc., etc.), per a localitzar-hi els temes més recurrents, els autors i teories i més citats, etc. Podria ser un objecte d'investigació força idoni per una tesi doctoral o similar, i estaria molt bé que algú s'animés a endegar una feina d'aquestes característiques. A manca d'aquest estudi, el que tot seguit podem pretendre és només una primera aproximació que, sens dubte, estarà plena de llacunes. Ens donaríem per molt satisfets si aquestes pàgines serveixen per incitar algú a emprendre una recerca rigorosa com la suggerida.

Fets aquests aclariments, anem a veure com podríem ordenar mínimament la diversitat de discursos que són o han estat presents de forma rellevant en l'àmbit de l'educació en el lleure. Sense pretendre una taxonomia estricta, distingirem cinc tipus de discursos: *metodològics*; de *fonamentació teòrica o contextualitzadora*; *ideològics*; i de *legitimació conceptual i acadèmica*. L'ordre en què els hem posat no és del tot arbitrari: respon a la que creiem que és la seva importància o incidència real en el sector. D'altra banda, cal advertir també que entre tots aquests tipus de discurs es donen força interseccions; no són pas compartiments tancats o amb fronteres clarament establertes. És a dir, el fet que un discurs determinat el considerem, per exemple, entre els de tipus metodològic no vol dir que no pugui contenir també elements de tipus ideològic, o viceversa. Els col·locarem en un o altre calaix segons quina sigui la contribució seva que entenguem com a més rellevant.

Distingirem cinc tipus de discursos:
metodològics;
de fonamentació teòrica o contextualitzadora;
ideològics; i de **legitimació conceptual i acadèmica**

Discursos metodològics

En aquest calaix situaríem els discursos que han fet aportacions significatives a la pràctica de l'educació en el lleure en els aspectes més específicament pedagògics. És a dir, aquells que es refereixen directament a allò que es fa

(i a com es fa): mètodes, tècniques, instruments, formes d'organització dels col·lectius i dels grups, estils d'animació, continguts i activitats concretes... És, sense cap mena de dubte, el calaix més ampli, ja que inclouria els discursos que han anat configurant les pràctiques educatives reals del sector. I això, tant pel que fa a trets més o menys compartits en el seu conjunt, com a les respectives opcions metodològiques dels diferents moviments, entitats o grups.

Quins podrien ser els noms propis dels discursos que caldria situar en aquest calaix?. De fet, val a dir que en l'educació en el lleure segurament es podrien rastrejar influències –grans o petites, directes o indirectes- procedents de qualsevol de les propostes contemporànies de la pedagogia en general. Però n'hi ha algunes que han tingut una significació d'especial rellevància i que caldria subratllar.

Ara bé, per identificar i situar correctament l'abast d'aquests discursos es necessari fer certes distincions a l'interior de l'educació en el lleure, ja que les pedagogies a partir de les quals es configuren les pràctiques de les diferents ofertes del sector no tenen perquè ser del tot coincidents. Les opcions pedagògiques aplicables, posem per cas, a un agrupament escolta no són les mateixes que les idònies per a una ludoteca. En un article publicat fa anys en aquesta mateixa revista (Trilla, 1999) distingíem tres models pedagògics genèrics: el de la *pedagogia del projecte* (que seria el més propi de l'escoltisme, els esplais i algunes altres entitats o propostes similars); el de la *pedagogia de l'activitat* (ludoteques, alguns casals de vacances, etc.); i el de la *pedagogia del producte* (corals i grups infantils de teatre, tallers d'arts plàstiques, esport...). Quan calgui ja assenyalem alguns dels discursos particulars que han nodrit cada model, però n'hi ha un que els travessa a tots ells: el de l'*activisme pedagògic*. Parlem-ne una mica, ja que la pedagogia activa vindria a ser com una mena de tret “natural” d'identitat metodològica de tot el sector educatiu del lleure.

La pedagogia activa, que tan fàcilment pot resumir-se en el lema del “learning by doing”, com és ben sabut, fou també un dels principals trets identitaris del moviment de l'Escola Nova (Montessori, Decroly, Dewey, Ferriere, Cousinet, Kilpatrick, etc.). Aquest gran moviment de renovació escolar, precedit per alguns noms destacats de la pedagogia moderna (Rousseau, Pestalozzi, Fröbel...), va realitzar importants aportacions teòriques i, sobretot, metodològiques per fer possible l'aprenentatge actiu en l'escola. Algunes d'aquestes aportacions concretes, com veurem després, foren també reutilitzades en el sector de l'educació en el lleure. Però el que ens interessa destacar ara és que, així com en la institució escolar la pedagogia activa, a pesar de totes aquelles valuoses aportacions, s'ha trobat amb moltes resistències i dificultats fins al punt que, després de tants anys, encara no és d'aplicació prou generalitzada, en el sector de l'educació en el lleure s'aplica, en canvi, de forma gairebé natural.

Fa poc, en un altre lloc,¹ intentàvem explicar el perquè d'aquesta diferència entre la fàcil aplicabilitat del discurs de la pedagogia activa a les institucions

de lleure educatiu i les resistències que aquest mateix discurs troba en els centres d'ensenyament. Una de les claus radica en el tipus de relació que es dona en cada una de les dues institucions entre els continguts d'aprenentatge i les activitats per assolir-los. En l'escola, els continguts -establerts pels plans d'estudi- precedeixen a les activitats. És a dir, es dissenyen les activitats d'aprenentatge en funció dels continguts que estipulen els currículums. En l'educació en el lleure, en certa forma, s'inverteix aquesta relació. En ella les activitats passen a primer pla i els continguts concrets d'aprenentatge seran els necessaris per a poder desenvolupar-les. Amb un exemple concret es pot explicar amb claredat aquesta diferència. A l'escola, posem per cas, el currículum assenyala que, en el curs i assignatura que correspongui, hi haurà un tema sobre la representació del territori per mitjà de mapes i plànols; llavors un bon mestre, partidari de la pedagogia activa, prepararà una activitat -potser una sortida- per tal que els alumnes vegin sobre el terreny per a què serveixen els plànols i aprenguin a utilitzar-los. Però també podria ser que un altre mestre es limiti a explicar-ho a la pissarra i a partir del llibre de text: això és, de fet, el que més sovint succeeix. En les institucions d'educació en el lleure, de forma natural i habitual, es fan excursions; i llavors, per tal que els nois i noies aprenguin a orientar-se sobre el terreny, els monitors posen a la seva disposició els planells; i es així com utilitzant-los d'una forma directament funcional a l'activitat, aprenen eficaçment el sentit i la utilitat dels mapes. Fixem-nos que a l'escola es *programen continguts*, mentre que en l'educació en el lleure es *programen activitats*. Això fa, per dir-ho ras i curt, que en l'educació en el lleure, de forma natural i gairebé obligada, els molts aprenentatges que s'hi realitzen siguin quasi sempre actius i contextualitzats. I això és aplicable a qualsevol de les ofertes de lleure educatiu que esmentàvem abans: esplais, casals, campaments, camps de treball, tallers del que sigui, corals infantils, esports, etc., etc. Fixem-nos com, per exemple, en relació amb aquestes darreres, els moments o les formes habituals i principals d'aprenentatge consisteixen precisament en *assajar o entrenar-se*; paraules que denoten de forma directíssima allò de *l'aprendre fent*.

Així doncs, el discurs de l'activisme pedagògic ha estat omnipresent en l'educació en el lleure; és més, diríem que resulta gairebé consubstancial al sector. Però també és cert que bona part del desenvolupament teòric del discurs de l'activisme pedagògic s'ha fet des dels moviments de renovació escolar, els quals han aportat també mètodes, tècniques i materials per fer-lo realitat, que sovint el sector de l'educació en el lleure ha reutilitzat. Els exemples podrien ser nombrosos. Fixem-nos, posem per cas, en els "centres d'interès", expressió procedent de la metodologia escolar decroliana, però que l'educació en el lleure (esplais, casals...) ha fet també fortuna i s'usa freqüentment, sigui en el seu sentit i forma originaris o no. O en els materials i joguines didàctiques ideats per Maria Montessori i altres per les escoles dels més menuts, i que igualment són de presència habitual en equipaments de lleure com les ludoteques. I, per no fer la llista massa llarga, aquell famós cartell (*Felicitó, Critico, Proposo*) ideat per Freinet per donar contingut a les assemblees o reunions setmanals de les seves classes, i que després ha estat igualment utilitzat en contextos de lleure educatiu com colònies, casals, etc.



El discurs de l'activisme pedagògic ha estat omnipresent en l'educació en el lleure

El transvasament de pràctiques i discursos metodològics entre els diferents sectors i subsectors educatius ha estat, doncs, constant.

Parlem ara d'un altre discurs que ha tingut també una influència enorme en la pràctica de l'educació en el lleure. Així com els discursos de l'activisme pedagògic no són pas exclusius de l'educació en el lleure, ja que s'han generat també a partir de les millors pedagogies escolars contemporànies, el que comentarem tot seguit és ben genuí del sector que ens ocupa. No hi ha dubte que una de les tradicions que més influència han tingut en la configuració de la pràctica educativa d'una part important del sector ha estat la de l'*escoltisme*. Ens referim concretament a les entitats de lleure que solen funcionar segons el model que més amunt identificàvem com el de la pedagogia del projecte. Són les entitats que impliquen un compromís d'assistència regular i continuat durant tot l'any (això les diferencia de moltes de les que situàvem en la pedagogia de l'activitat com ludoteques, casals d'estiu, ...), i que desenvolupen la seva acció educativa sense especialitzar-se en un tipus determinat de lleure (això les diferencia de les propostes que englobàvem en el model que anomenàvem de la pedagogia del producte: corals, pràctica esportiva, etc.). Parlem, doncs, aquí no solament dels agrupaments escoltes, sinó també de molts esblais i altres moviments similars. De fet, el format bàsic de l'escoltisme i dels esblais és molt semblant: ritme setmanal de les trobades; sortides periòdiques de cap de setmana, activitat forta a l'estiu (campament o colònies), estructuració similar en grups d'edat, formació de monitors/caps que es pretén realitzar sobretot dins del propi moviment; reclutament del personal educador a través del voluntariat, etc. Poden variar les nomenclatures utilitzades i en altres aspectes menors (varietat que també es dona sovint en el sí de cada un dels moviments), però els trets organitzatius i metodològics essencials són força compartits i bona part del seu origen es remunta a les intuïcions genials del fundador de l'escoltisme. Trets que, al llarg del temps, s'han anat adaptant i actualitzant, i que també admeten variants diverses en la seva aplicació, però que en el seu conjunt constitueixen un dels discursos genuïns que més influència han tingut en el sector.

En un treball anterior (Trilla, 2009) en el qual preteníem reflexionar sobre les influències mútues entre aquell moviment escolta i el dels esblais, així com les seves relacions amb altres plantejaments pedagògics, exemplificàvem tot plegat en una de les persones que millor van saber expressar aquesta cruïlla de discursos que ha anat configurant la pedagogia del lleure. Ens referim a Joaquim Franch i concretament a la seva participació en el conegut com a "Debat de Mètodes" que tingué lloc en l'escoltisme català durant la segona meitat dels anys setanta del segle passat.² Com dèiem en el treball citat, el que es va proposar aquell equip coordinat per Joaquim Franch fou bàsicament tres coses. En primer lloc, aprofundir en el llegat pedagògic de l'escoltisme: rellegir o tornar a comprendre Baden-Powell, per localitzar, reformular i actualitzar allò que seria l'essencial o més identitari del moviment. En segon lloc, es tractava de reflexionar sobre aquells aspectes de l'escoltisme que havien entrat en crisi i que, tanmateix, des de dins i des de fora, s'estaven qüestionant (formes militaristes, determinats

rituals...). I finalment, amb el *Debat* també es pretenia fecundar els plantejaments educatius del moviment amb discursos i aportacions externes. En aquest sentit, hi ha un esforç no solament per incorporar al debat pedagogies diverses, sinó per localitzar els nexes implícits que existeixen entre elles i la pedagogia genuïna de l'escoltisme. Franch, com explicita a diversos llocs, troba intuïcions compartides -si bé expressades de forma diferent i per a diferents contextos- entre els plantejaments originaris de Baden-Powell i pedagogs com Makarenko, Freinet i, per suposat, els del moviment de l'Escola Nova... o també amb els llavors més coetanis com Carl Rogers o la pedagogia institucional francesa. Potser el més rellevant i productiu del debat fou l'aprofundiment en els anomenats *dinamismes* de l'educació en el lleure: *els petits grups, els projectes, la xarxa institucional i les formes de progressió personal*. Dinamismes que suposen una nova sistematització i definició dels trets metodològics essencials de l'escoltisme, que el propi moviment després anirà reformulant i ampliant, i que constitueixen també un dels nuclis fonamentals de les elaboracions pedagògiques posteriors de Joaquim Franch no ja només sobre l'escoltisme sinó sobre l'educació en el lleure, en general.³



Discursos de fonamentació i contextualitzadors

Un segon tipus de discurs present en l'educació en el lleure el formen aquells que aporten elements per a fonamentar o, en el seu cas, contextualitzar el sector. Es tracta generalment de discursos procedents de disciplines no específicament pedagògiques i que només de manera indirecta incideixen en les pràctiques reals, però que aporten coneixement imprescindible sobre els subjectes del procés educatiu i els contextos en els que aquest es realitza. Dues han estat les disciplines que més aportacions han fet en aquest sentit: la Sociologia i la Psicologia. No és pas estrany que hagi estat així en el nostre sector, ja que ambdues disciplines són també en les que la pedagogia en general més s'ha recolzat.

Els discursos sociològics presents en l'educació en el lleure han tingut principalment tres funcions. La primera i de caire més teòric, ha consistit en contribuir a conceptualitzar el sector. Si s'havia de delimitar conceptualment l'educació en el lleure calia començar per determinar què s'entén per lleure. I els conceptes de lleure (o oci, temps lliure, ...) més freqüentment utilitzats han estat els sociològics. Els més antics del gremi recordaran que, durant molt de temps, una de les definicions de lleure més repetides en llibres i cursos de formació d'animadors fou la del sociòleg francès Joffre Dumazedier.⁴ La segona funció dels discursos procedents de la Sociologia és la contextualitzadora: aportar estudis descriptius i explicatius sobre la realitat social del lleure, ja que no es pot intervenir sobre una parcel·la de la realitat sense conèixer-la prou. I la tercera funció dels discursos sociològics ha consistit en contribuir (en aquest cas, conjuntament amb altres tipus de discurs que ja anirem veient) a la justificació de les intervencions educatives sobre el lleure. D'una banda, perquè només podria legitimar-se el desenvolupa-

ment i expansió d'intervencions educatives específiques si es demostrava que l'àmbit de les mateixes constitueix una realitat social suficientment diferenciada i extensa: una societat en la que el lleure fos quelcom indestruïble del treball o de l'escola, o en la que hi tingués només una presència ínfima o residual, no tindria gaire sentit proveir-la d'institucions i recursos educatius específics pel temps lliure. D'altra banda, les intervencions educatives també tendeixen a justificar-se quan en la realitat de l'àmbit s'hi aprecien moltes possibilitats i, a la vegada, s'hi detecten mancances, injustícies, pràctiques indesitjables, valors negatius, etc. Si en la nostra societat el lleure ja fos una realitat òptima i prenyada de valors positius, no tindria cap sentit pretendre intervenir-hi educativament; és més, el que llavors la pedagogia hauria de fer és no tocar-ho, abstenir-se de qualsevol intervenció, no fos cas que ho espatlléssim. L'acció educativa sobre un àmbit determinat té sentit quan en ell s'hi aprecien prou virtualitats i, a l'ensem, s'hi detecten carències importants. La Sociologia ha aportat també discursos crítics amb la realitat del temps lliure que han contribuït a justificar la necessitat de la pedagogia del lleure.

La Psicologia, per la seva part, també ha estat molt present en els discursos de l'educació en el lleure. No podia ser d'altra manera ja que és una disciplina bàsica per a comprendre qualsevol procés educatiu, sigui en l'àmbit que sigui. Aquí no podem pretendre fer un repàs exhaustiu de les aportacions psicològiques als discursos sobre l'educació en el lleure, però si destacar certs èmfasis, alguns dels quals poden ser significatius. Pel que fa a les diverses especialitats psicològiques, òbviament algunes d'elles han tingut una presència gran en l'àmbit, i particularment aquelles que, com dèiem abans, aporten coneixement sobre l'educand (Psicologia Evolutiva i de la Personalitat...). La Psicològica de l'Aprenentatge, que en els àmbits educatius formals resulta indefugible, ha tingut en canvi escassa presència en el nostre sector; alguns motius ja els hem apuntat abans. També cal ressaltar que certes aportacions procedents de la Psicologia han tingut una repercussió que desborda les funcions (bàsicament fonamentadores o contextualitzadores) que atribuïm als discursos d'aquest apartat. Determinades aportacions de la Psicologia de l'Educació i també de la Psicologia Social (Dinàmica de Grups, posem per cas) clarament les hauríem de situar en l'apartat anterior, ja que es refereixen de manera directa a aspectes metodològics de la intervenció i la relació educativa en el lleure. Ja se sap que entre els discursos de disciplines com aquestes i els pròpiament pedagògics no hi solen haver fronteres clares. De la mateixa manera que es diu que alguns psicòlegs de l'educació el que fan és, de fet, didàctica, igualment cal reconèixer que una part de les aportacions de les disciplines psicològiques esmentades són d'aplicació directa a la pràctica educativa del lleure: l'exemple de la Dinàmica de Grups és del tot evident. Més endavant ja direm quelcom més sobre l'absurditat de les disputes academicistes gremials: qualsevol aportació valuosa ha de ser benvinguda, vingui d'on vingui i sigui quina sigui l'etiqueta que se li posi.

Dins d'aquest apartat sobre els discursos manllevats que contribueixen a fonamentar i contextualitzar l'educació en el lleure, encara voldríem dedicar unes línies a comentar la presència en el sector de dos altres tipus de discurs.

En el primer cas per a lamentar la precarietat de la seva presència; i en el segon, per a regraciar-nos per tot el contrari.

Sorprèn una mica que des del nostre sector no s'hagin acollit, en la mesura que creiem que caldria, aportacions valuoses al coneixement de la realitat del lleure procedents d'altres disciplines diferents de les esmentades. Ens referim concretament a la Antropologia Cultural i als estudis que, des d'ella, s'han fet sobre les pràctiques de lleure.⁵ La perspectiva antropològica, amb els seus mètodes etnogràfics de recerca, ofereixen una aproximació a la realitat del lleure d'indubtable valor i que hauria de ser complementària a la sociològica i la psicològica. I així com en els cursos de formació de monitors, manuals i altres fonts del sector resulta habitual la presència del discurs sociològic i psicològic, el de l'antropologia cultural, sense ser inexistent, resulta molt més reduïda. Al nostre parer, el coneixement descriptiu (més *micro* que el de la Sociologia i, alhora, més comprensiu) que ofereixen els mètodes etnogràfics i qualitius de l'Antropologia sobre com viuen els subjectes el seu oci espontani, seria de gran valor a l'hora de dissenyar la intervencions educatives.

I el darrer tipus de discurs que en aquest apartat no hauriem d'ometre és l'historiogràfic. És a dir, el que proporciona coneixement sobre els antecedents i la gènesi de l'educació en el lleure. El balanç que es pot fer en relació amb la recerca històrica específica sobre el sector és força positiu. Cal reconèixer que sobre el conjunt de l'educació en el lleure no disposem encara d'un volum prou satisfactori de recerca pròpiament dita; sobretot si comparem la recerca existent sobre aquest àmbit amb l'esmerçada a altres sectors educatius. Però dins del mateix àmbit, les aportacions historiogràfiques relacionades amb l'educació en el lleure, mitjançant tesis doctorals i publicacions de nivell acadèmic, són prou apreciables, tant per la quantitat com per la qualitat.⁶

Discursos ideològics

Fins aquí hem vist discursos metodològics sobre les pràctiques reals de l'educació en el lleure i discursos que serveixen per a fonamentar-les i contextualitzar-les. Ara és el torn dels que parlen d'allò que es pretén amb aquestes pràctiques, de cap a on s'haurien d'orientar. És a dir, de finalitats, objectius, missions... de l'educació en el lleure: discursos, tanmateix, teològics, indefugiblement construïts a partir de continguts ideològics. La pregunta, doble i complementària, a la que es vol donar resposta per mitjà d'aquests discursos és principalment: quin tipus de persona es vol formar i per a quina societat?

Una ullada als idearis, afirmacions identitàries o declaracions de principis dels moviments i entitats d'educació en el lleure, de seguida revela algunes diferències ideològiques entre els respectius discursos, però també permet



Quin tipus de persona es vol formar i per a quina societat?

descobrir-hi coincidències. Seria molt interessant disposar d'una anàlisi de contingut exhaustiva i minuciosa d'aquests discursos, però a manca de la mateixa gosarem esborrallar alguns comentaris provisionals que són fruit només d'una lectura atenta de les pròpies declaracions identitàries dels principals moviments i del coneixement, més o menys ampli, que puguem tenir de la realitat del sector.

Dèiem que, de forma explícita i autoreconeguda, els idearis dels moviments mostren certes diferències ideològiques. Pel que fa a les seves posicions sobre la qüestió religiosa, n'hi ha que explícitament es declaren laics, mentre que d'altres –tot i que no sempre usen per autoidentificar-se la paraula “confessional”- sí que introdueixen en les seves declaracions clares referències religioses (“humanisme cristià”, “valors evangèlics”...). En relació amb les opcions polítiques, els idearis no solen contenir posicionaments *partidistes* específics (declarar-se afí a un partit o altre), en pocs casos es fan afirmacions polítiques molt concretes o identificatòries (declarar-se de dretes o d'esqueres...), però sí que es poden detectar certes decantacions a partir d'alguns èmfasis que apareixen en els respectius idearis quan parlen del model de persona a formar o, sobretot, del tipus de societat que es vol contribuir a edificar.⁷

Tanmateix, però, el que acabem de dir sobre aquestes decantacions ideològiques tampoc s'hauria de magnificar. D'una banda, perquè també, com avançàvem, existeixen coincidències prou notables. En la majoria de declaracions de principis dels grans moviments, amb unes o altres paraules, s'aposta pel desenvolupament integral de les persones, per la seva dignitat, per la formació d'individus actius, crítics, participatius i compromesos amb la millora o transformació social, i per unes concepcions prou similars sobre el lleure desitjable que es vol promoure. D'altra banda, perquè en general els grans moviments, siguin quines siguin les seves declaracions identitàries, solen ser força oberts tant pel que fa a les seves clientelees com en el reclutament dels educadors: en moviments confessionals no és estrany trobar-hi educadors no creients i viceversa; ni tampoc se solen exigir filiacions polítiques o ideològiques determinades. Afortunadament les decantacions ideològiques de què parlàvem, poques vegades es tradueixen en la defensa d'ortodòxies tancades o plantejaments molt dogmàtics i sectaris. És possible que des de l'interior de cada opció, com a mecanisme d'autoafirmació de la pròpia identitat i per a reforçar el sentit de pertinença, es tendeixi a sobrevalorar les diferències ideològiques amb les altres opcions. Però des de fora aquestes diferències s'aprecien de forma més limitada. De fet, molt probablement podria haver tantes o més diferències ideològiques entre una entitat i una altra pertanyents a un mateix moviment -o fins i tot entre un grup i un altre d'una mateixa entitat-, que entre un moviment i un altre.

Segons el nostre parer, tampoc es correspondria amb la realitat la fàcil i tòpica afirmació que els discursos ideològics presents en l'educació en el lleure vénen a ser un reflex fidel i proporcionat de l'arc ideològic existent. Diríem que els discursos majoritaris en l'àmbit presenten un major escora-

ment vers posicions “progressistes” que el que es dóna en el conjunt de la societat. Potser el tarannà més majoritari i compartit dels discursos ideològics de l'educació en el lleure podria descriure's com el d'un *humanisme progressista i social* (sigui laic o cristià).⁸

En aquest apartat, a diferència dels anteriors, encara no hi hem fet sortir cap nom propi com a proveïdor dels discursos corresponents. Ens abstenem de citar ideòlegs de capçalera dels diferents moviments –que òbviament hi són-, però sí que direm un nom ja que sembla ser una referència bastant transversal; i també perquè el fet de fer-lo sortir aquí i no en un altre apartat no deixa de suposar una paradoxa interessant per comentar. Es tracta de Paulo Freire. El brasiler és un autor sovint al·ludit en l'àmbit i, com dèiem, de forma bastant transversal. És un pedagog en el sentit més estricte de la paraula i, per tant, amb aportacions metodològiques rellevants, però en canvi no n'hem fet menció en l'apartat d'abans sobre els discursos pedagògics i metodològics. I és que la utilització del discurs freirià per part del sector ha tingut una funció més ideològica que no pas metodològica. Com és ben conegut, les aportacions metodològiques principals de Freire s'han centrat en el camp de l'educació de persones adultes, quan l'educació en el lleure tradicionalment s'ha centrat molt més en infants, adolescents i joves, i tampoc ha assumit com a prioritàries funcions de recuperació o suplència de l'escola com la de l'alfabetització. En canvi, el discurs ideològic i polític freirià resultava una excel·lent, acreditada i prestigiosa concreció de l'al·ludit *humanisme progressista i social* que, com dèiem ara mateix, ha estat una mena de mínim comú denominador ideològic en l'àmbit; amb l'afegit al seu favor que igualment podia ser compartit per les opcions confessionals i laiques.



El tarannà més majoritari i compartit dels discursos ideològics de l'educació en el lleure podria descriure's com el d'un *humanisme progressista i social*

I encara més discursos: els de legitimació conceptual i acadèmica

Aquests els posem al final no perquè siguin, ni quantitativament ni qualitativament, més importants pel sector que els anteriors, sinó més aviat per tot el contrari; de fet, són els que menys incidència directa tenen en la pràctica de l'educació en el lleure. Ens referim a un tipus de discurs de caire fonamentalment conceptualitzador que es proposa legitimar acadèmicament l'àmbit, i que s'ha desenvolupat, sobretot, a partir del moment en el que l'educació en el lleure es converteix en contingut universitari per a la formació d'educadors professionals. Es tracta d'elaboracions sobre el mateix concepte d'educació en el lleure (o variants com el de pedagogia de l'oci, del temps lliure, recreacionisme, utilitzat aquest en la literatura anglosaxona, etc.), sobre les seves relacions amb altres conceptes propers com els d'animació sociocultural, desenvolupament comunitari..., o la seva inclusió en marcs conceptuals més amplis com els d'educació no formal, pedagogia social, etc. Malgrat aquests discursos tinguin, com dèiem, una incidència directa molt limitada en la realitat del sector, aconsegueixen certes funcions indubtablement positives: poden

aportar un major rigor teòric, contribueixen a sistematitzar i ordenar l'àmbit, ajuden a prestigiar determinades accions educatives fins llavors menystingudes o no prou valorades, descobreixen noves possibilitats d'intervenció, justifiquen i impulsen la necessitat de la recerca, etc.

Ara bé, també hi ha el perill que aquest tipus de discurs degeneri en un academicisme estèril, més preocupat per les etiquetes que per les pràctiques reals. O el que és pitjor, que certs debats conceptuals emmascarin purs interessos corporatius. Tal seria el cas, em sembla, d'aquesta mena de polèmica bizantina, promoguda des de fa pocs anys per alguns destacats membres de la pedagogia acadèmica espanyola, sobre si és millor usar l'etiqueta "educació social" o bé la d'"educació no formal", com si fossin incompatibles l'una amb l'altra. De fet, l'abast referencial d'ambdós conceptes no coincideix, compleixen també funcions taxonòmiques diferents i, per tant, poden conviure pacíficament en el discurs pedagògic.⁹ Pretendre eliminar-ne un d'ells en favor de l'altre, a més a més d'empobrir la terminologia i el discurs pedagògic, pot fer sospitar, com suggeríem, que al darrera d'aquella pretensió hi hagi més motivacions gremials que no pas veritables interessos de clarificació conceptual i teòrica. Però entrar a fons en tot això potser hauria de ser objecte d'un altre article. Aquest, l'anirem acabant amb un conegut diàleg entre Alicia i Humpty Dumpty, els personatges inventats per Lewis Carroll. Diàleg molt escaient en l'actual polèmica al·ludida.

—“Quan jo faig servir una paraula”, va insistir Humpty Dumpty amb un to de veu desdenyós, “vol dir allò que jo vull que digui..., ni més ni menys”.

—“La qüestió”, va objectar Alicia, “és si es pot fer que les paraules signifiquin tantes coses diferents”.

—“La qüestió”, va tallar Humpty Dumpty, “és saber qui mana..., això és tot”.

(Lewis Carroll, *Alicia a través del mirall*)

Per a alguns, les paraules han de tenir amo i, per això, estan convençuts que si guanyen les que consideren seves, els seus discursos seran també els que guanyin. L'autor d'aquest article, que potser ja ha escrit massa sobre cadascuna de les etiquetes en litigi, però mai amb la intenció de convertir-les en rivals, no creu necessari que una elimini l'altra, ni que cap paraula hagi de tenir amo. Com tampoc considera desitjable disfressar com a debat epistemològic o conceptual seriós, allò que només sembla una disputa corporativa intra-acadèmica per veure qui acaba manant més.

Jaume Trilla
Catedràtic de la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona
jtrilla@ub.edu

Bibliografia

- Adroher, R.; Jiménez, E.; Vallory, E.** (eds.) (2005), *Escoltisme laic i transformació social. L'experiència d'Escoltes Catalans*. Eumo Editorial. Vic.
- Balcells, J.; Samper, G.** (1993), *L'escoltisme català (1911-1978)*. Ed. Barcanova. Barcelona.
- Calvo, A. M.** (1997), "Animación sociocultural en la infancia. La educación en el tiempo libre", a J. Trilla (coord.), *Animación Sociocultural. Teorías, Programas y Ámbitos*, Barcelona, Ariel, pp. 211-221.
- Cerdà, M.** (1999), *L'Escoltisme a Mallorca, 1907-1995*. Publicacions de l'Abadia de Montserrat. Barcelona.
- Cuenca, M.** (2004), *Pedagogía del ocio: modelos y propuestas*. Universidad de Deusto. Bilbao.
- Dumazedier, J.** (1971), "Realidades del ocio e ideología", a AA.VV., *Ocio y sociedad de clases*. Ed. Fontanella. Barcelona.
- Esteban, L.** (1989), "Las colonias escolares en España y especialmente en Valencia", pròleg a l'edició facsímil de *Memorias de la Junta Valenciana de Colonias Escolares. Años 1914-1933*, Conselleria de Cultura, Educació i Ciència de la Generalitat Valenciana. Valencia.
- Feixa, C.** (1998), *De jóvenes, bandas y tribus*. Ed. Ariel. Barcelona.
- Feixa, C.** (2008a), "La generación digital", a B. Gros (coord), *Videojuegos y aprendizaje*. Barcelona, Editorial Graó, pp. 31-50.
- Feixa, C.** (2008b), "L'oci en una societat de masses", a B. de Riquer (dir.), *Història. Política, Societat i Cultura dels Països Catalans. L'inici del nou mil·lenni, 1998-2007*. Barcelona, Fundació Enciclopèdia Catalana, pp. 336-353.
- Feixa, C.; Urtega, M.** (2011), "Jóvenes re-tratados: espacio público y performatividad", a J. Trilla (Coord.), J. Casal, C. Feixa, M. Figueras, A. Planas, O. Romani, J.R. Saura, & P. Soler (Eds.), *Jóvenes y espacio público: del estigma a la indignación*. Barcelona, Editorial Bellaterra, pp. 143-172.
- Franch, J.; Martinell, A.** (1984), *L'animació de grups d'esplai i de vacances. Fer de monitor*. Barcelona, Ed. Laia. (Llibre ampliat posteriorment per Alfons Martinell i publicat en castellà amb el títol *Animar un proyecto de educación social* Ed. Paidós, (1994). Barcelona.
- Franch, J.** (1985), *El lleure com a projecte*. Generalitat de Catalunya. Barcelona..
- Galceran, M^a del Mar** (2000), *La participació en els centres de temps lliure*. Tesi doctoral presentada en el Programa de Doctorat d'Educació Cívica i Moral del departament de Teoria i Història de l'educació de la Universitat de Barcelona. Dirigida per Josep M^a Puig i Jaume Trilla,
- Galí, A.** (1978-1985), *Història de les institucions i del moviment cultural a Catalunya (1900-1936)*, Fundació Alexandre Galí. Barcelona.
- Ghanem, E.; Trilla, J.** (2008), *Educação formal e nao formal*. Summus Editorial. Sao Paulo.
- González-Agàpito, J.** (ed.) (2009), *Escoltisme, autoformació i ciutadania activa*. Pagés Editors S.L. Barcelona.
- ICESB** (1978), *Colònies d'estiu i escoltisme a Catalunya*. Fundació Jaume Bofill. Barcelona.



- Hernández Díaz, J. M.; Tejedor, M.** (2003-2004), “El escultismo en Castilla y León (1970-1983)”, *Historia de la Educación*. n. 22-23, pp. 139-166.
- Morata, Ma. Jesús** (2009), *De la animación sociocultural al desarrollo comunitario: su incidencia en el ocio*, tesis doctoral presentada en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. Dirigida por Jaume Trilla.
- Pedró, F.** (1983), *Rasos de Peguera. Les colònies a Catalunya (1893-1975)*. Edebé. Barcelona.
- Pereyra, M.** (1982), “Educación, salud y filantropía: el origen de las colonias escolares de vacaciones en España”, *Historia de la Educación*, nº 1, pp. 145-168.
- Puig, E.; Vila, J.M.** (2005), *Cent anys de Colònies de Vacances a Catalunya (1893-1993)*, tres volums, Ed. Mediterrània. Barcelona
- Puig, J.; Trilla, J.** (2000) *La pedagogia del ocio*. Barcelona, Ed. Laertes.
- Samper, G.** (1993), *50 anys d'escoltisme català*, Secretaria General de la Joventut. Barcelona.
- Soler, P.** (1994), *L'educació en el lleure a Girona*, Tesi Doctoral, inèdita, Universitat de Girona.
- Trilla, J.** (1985), *La educación informal*. PPU. Barcelona.
- (1992), “La educación no formal. Definición, conceptos básicos y ámbitos de aplicación”, a Sarramona, J. (ed.), *La educación no formal*. Barcelona, Ed. Ceac, pp. 9-50.
- (1993a), *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Ed. Ariel. Barcelona.
- (1993b), *Otras educaciones*. Ed. Anthropos. Barcelona.
- (1999), “Tres pedagogies del lleure i una més”, a *Educació social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, num.11, pp. 54-72.
- (2000a), “El universo de la educación social”, a Romans, M.; Petrus, A.; Trilla, J., *De profesión: educador social*. Barcelona, Paidós Ibérica S.A., pp. 15-59.
- (2000b), *Pedagogia del grup i del projecte. Una aproximació a l'obra de Joaquim Franch*. Edicions 62/Eumo Editorial. Barcelona.
- (2007), “L'educació en el lleure a Catalunya. Una mirada descriptiva i projectiva”, ponència pel *2n Congrés de perspectives de l'educació en el lleure*, Fundació Pere Tarrés, (<http://www.peretarres.org/congreslleure/ponencia2.asp>).
- (2007), “Educational discourse and educational practice”, *Encounters on Education*, Vol. 8, pp. 127-142.
- (2009b), “L'educació en el lleure i l'escoltisme”, a González-Agàpito, J. (ed.), *Escoltisme, autoformació i ciutadania activa*. Barcelona, Pagés Editors S.L., pp. 147-168.
- (2011), “Educación en el tiempo libre y animación sociocultural”, en Soler, P. (coord.), *Educación Social*. Hospitalet de Llobregat, Wolters Kluwer España, S.A., pp. 121-137.

-
- 1 “Entrevista amb Jaume Trilla”, *Estris*. (40 anys al servei de l’educació en el lleure), n. 182, p.28.
 - 2 Exactament, a Minyons Escoltes i Guies Sant Jordi de Catalunya entre els anys 1975 i 1979.
 - 3 Concretament, els dos llibres que va publicar els anys vuitanta i que són encara força vigents: *L’animació de grups d’esplai i de vacances. Fer de monitor* (1984), amb l’Alfons Martinell; i *El lleure com a projecte* (1985).
 - 4 “Conjunto de ocupaciones a las que el individuo puede dedicarse de manera completamente voluntaria, sea para descansar, sea para divertirse, sea para desarrollar su información o su formación desinteresada, su participación social voluntaria, tras haberse liberado de sus obligaciones profesionales, familiares o sociales.” (Dumazedier, J., 1971, p. 20).
 - 5 Per exemple, treballs com els de Carles Feixa (1998, 2008, 2011).
 - 6 Per exemple, i entre moltes altres referències possibles: Galí, A., 1975-1985; Pereyra, M., 1982; Pedró, F., 1983; Esteban, L., 1989; Balcells, J.; Samper, G., 1993; Soler, P., 1994; Cerdà, M., 1999; Hernández Díaz, J. M., Tejedor, M., 2003-2004; Adroher, R.; Jiménez, E.; Vallory, E., eds., 2005; Puig, E., Vila, J.M., 2005; González-Agàpito, J., ed., 2009.
 - 7 Tot i això, fora d’alguns casos en els que sí que sembla haver-hi un cert interès en què l’ideari propi reflecteixi uns determinats posicionaments polítics -no partidistes però sí una mica concrets-, aquelles decantacions a les que al·ludíem podrien ser també detectables a partir d’altres indicadors com, per exemple, les trajectòries o afiliacions polítiques dels seus dirigents.
 - 8 Ben segur que en el sector de l’educació en el lleure es podrien trobar amb relativa facilitat casos contraris i que s’aparten de tot això que estem dient. És a dir, entitats i petits moviments amb posicions molt dogmàtiques i excloents: reminiscències dels vells temps franquistes (del Frente de Juventudes, per exemple), grups religiosos clarament sectaris, ofertes de lleure educatiu de nous moviments ultradretans, etc. Però, sobretot en el context català, aquest casos són quantitativament poc significatius i, per tant, insuficients per desmentir que allò “políticament correcte” en el sector s’escora vers aquell tipus d’humanisme del que parlàvem.
 - 9 Totes aquestes qüestions (relació entre els esmentats conceptes, avantatges i inconvenients d’una o altra etiqueta, crítiques possibles a la d’educació no formal ...), van ser àmpliament tractades i debatudes molt abans de l’actual contenció (Trilla, 1985, 1992, 2000a). El qual, per cert, ni s’ha referit explícitament a aquests plantejaments anteriors, ni tampoc ha aportat substancials nous arguments.
-

