

PARTICIPACIÓ I AUTONOMIA DELS INFANTS EN L'ESPAI FAMILIAR, ESCOLAR I DE LLEURE

Mercè Casals Solé

Amb la col.laboració de:

Pepita Batalla

Natàlia Casals

Cristina Fernàndez

Lluís Sáez

Andrea Varela

AGRAÏMENTS

Volem agrair al Ministeri d'Educació i Joventut la seva ajuda prestada i la seva oberta disposició a atendre les nostres demandes, així com a tots els responsables dels sistemes educatius , a i tots els directores de les escoles per facilitar-nos el treball de camp.

Agraïm també a totes les persones que han accedit voluntàriament a donar-nos els seu punt de vista i aportar-nos la seva experiència quotidiana entorn a la participació i al procés d'autonomia, en tant que fills, pares i professionals de l'educació i del lleure. Gràcies a la seva aportació s'ha pogut tirar endavant aquest estudi.

INDEX

1.	INTRODUCCIÓ	4
1.1	OBJECTE D'ESTUDI	5
1.2	METODOLOGIA	5
2.	MARC CONCEPTUAL	8
2.1.	BASES TEÒRIQUES DE LA PARTICIPACIÓ EN L'ÀMBIT PEDAGÒGIC	8
2.1.1	INTRODUCCIÓ	8
2.1.2	TEORIES PEDAGÒGIQUES EMMARCADES DINS DEL MOVIMENT ANTIAUTORITARI	10
2.1.3.	EXEMPLES D'ESCOLES SORGIDES DE LA IDEOLOGIA ANTIAUTORITÀRIA	14
2.1.4	LA DESESCOLARITZACIÓ. Espais educatius no formals.....	15
2.2	LA PARTICIPACIÓ COM A DRET DELS INFANTS	16
2.3.	CONCEPTE DE PARTICIPACIÓ INFANTIL	22
2.4.	DESENVOLUPAMENT DEL VALOR DE LA PARTICIPACIÓ SOCIAL DELS NENS.....	29
2.5.	LES GEOGRAFIES INFANTILS I JUVENILS	36
2.5.1	LA FAMÍLIA.....	36
2.5.2	L'ESCOLA	41
2.5.3	ESPAI DE LLEURE/ESPAI EDUCATIU NO FORMAL	44
3.	ANÀLISI ESPAI FAMILIAR.....	47
3.1	RUTINES DIÀRIES DURANT EL CURS ESCOLAR.....	51
3.1.1.	RUTINES MATINALS	51
3.1.2.	RUTINES VESPERTINES.....	52
3.1.3	RUTINES NOCTURNES.....	61
3.1.4	OBLIGACIONS A LA LLAR.....	62
4.	ANÀLISI ESPAI ESCOLAR.....	79
4.1	TRANSFORMACIONS EN L'ESCOLA	79
4.2	DESCRIPCIÓ DELS VALORS DE L'ESCOLA.....	84
4.3	NORMES DE L'ESCOLA I NORMES A LES AULES	87
4.4	DINÀMIQUES DE CLASSE	92
4.5	ÀMBITS DE PARTICIPACIÓ DELS ALUMNES A L'ESCOLA	95
4.5.1.	PARTICIPACIÓ DINS DE L'AULA.....	95
4.5.2.	TUTORIES	96
4.5.4.	ALTRES FORMES DE PARTICIPACIÓ	98
4.5.5.	FACTORS QUE AFAVOREIXEN LA PARTICIPACIÓ	99
4.6.	TEMPS ESCOLAR NO LECTIU	102
4.7.	FAMÍLIA I ESCOLA	104
5.	ANÀLISI ESPAI DE LLEURE	110
5.1	LUDOESCOLES, ESPAIS DE LLEURE I ESPAIS DE JOVENTUT	111
6.	CONCLUSIONS.....	118
7.	ANNEX.....	133
8.	BIBLIOGRAFIA	137

1. INTRODUCCIÓ

El present estudi realitzat pel Centre de Recerca Sociològica, ha estat encarregat i finançat per Unicef a Andorra i respon a la inquietud per esbrinar les claus interpretatives que guien les pautes de participació social dels infants i adolescents d'Andorra.

Al llarg dels darrers temps s'han anat realitzant tota una sèrie d'estudis sobre la participació del jovent d'Andorra, de manera que aquesta fet s'ha convertit en una realitat social relativament ben estudiada. Per tant, el nostre objectiu no ha estat fer una recerca sobre la participació ciutadana (en el sentit de valorar el grau d'implicació de tots els agents socials que intervenen o la valoració dels espais socials *ad hoc* per propiciar-la), sinó anar més enllà i cercar la gènesi del procés.

Cal entendre que les actuacions dels éssers humans responen a una socialització primària en unes institucions socials (com la família, l'escola, etc.) i en un medi cultural. En realitat, els processos de socialització són processos d'aprenentatge a adquirir uns rols i una ubicació en la societat; en el fons, hom aprèn a integrar-se socialment en el seu medi humà de referència.

La participació és un element més d'aquesta cultura social, i per tant, és susceptible de ser socialitzada i apresada (i per tant, també de ser educada). Aquesta constatació, a més de la complexitat de la problemàtica, ens ha fet ampliar el nostre horitzó de visió, i cercar la gènesi de la socialització participativa. És a dir, els moments en què hom aprèn a participar activament en el grup on sigui (família, escola, grup d'iguals, etc.), i el rol que adopta en incorporar aquest bagatge a les seves relacions socials amb l'entorn.

Aquest enfocament ens ha obligat per força a retrocedir en els moments biogràfics de densitat interpretativa i ha comportat que la infància passi a ser un període clau per a la recerca.

1.1 OBJECTE D'ESTUDI

L'objectiu principal del present estudi és analitzar els processos de socialització participativa en la família, l'escola, el grup d'iguals i altres esferes socials que esdevenen rellevants en el cicle de vida d'infants i adolescents.

S'ha estudiat l'eventual existència i funcionament dels espais participatius de la institució familiar, i el rol que l'infant juga en tant que infant, i posteriorment en tant que adolescent. De la mateixa manera, s'han explorat les dinàmiques participatives que es desenvolupen en la institució escolar i en altres institucions socials (ludoescoles, espais de lleure), i fins a quin punt promouen o inhibeixen la participació.

1.2 METODOLOGIA

Amb l'objectiu d'estudiar els processos de socialització en la participació dels infants i adolescents d'Andorra s'ha optat per una aproximació qualitativa.

L'elecció d'una metodologia qualitativa accentua el seu caràcter exploratori i alhora comprensiu de com es produeixen i quines conseqüències tenen els processos de socialització en què estan immersos els infants i adolescents d'Andorra. La tècnica de l'entrevista permet accedir no només als processos en si, dins de cada context, sinó també al significat i a la vivència del fenomen per part d'infants i adolescents, i els efectes que comporta envers el seu aprenentatge actitudinal de la participació.

Les tècniques emprades en aquesta fase han sigut les entrevistes semiestructurades a infants i adolescents de 8 a 16 anys, a pares amb fills de les esmentades edats, a mestres i professors, i a monitors i responsables d'espais de lleure.

El treball de camp s'ha realitzat del gener 2010 al juny 2010 i els àmbits en què s'ha treballat han sigut: :

- a) **La família:** la institució social familiar és el si en el qual es desenvolupa la socialització primària, i en l'estil de vida familiar es donen previsiblement els primers passos en l'aprenentatge d'un *ethos* participatiu en els infants primer, i en els adolescents després. Probablement, aquest aprenentatge desenvolupi o no unes qualitats actitudinals que després podrien ser decisives a l'hora d'explicar el perquè l'individu és procliu a participar, o resta en actitud passiva. En aquest sentit, estudiar en què i com participa l'infant i l'adolescent de la vida familiar, i com desenvolupa la seva pròpia autonomia enmig d'un grup humà amb relacions interpersonals específiques, ens ha sigut de molta utilitat per als objectius de l'estudi.

- b) **L'escola:** per tal de copsar la vivència i valoració de les primeres experiències de participació relativament induïda pel medi escolar en els infants i els adolescents d'Andorra. La mirada, en aquest cas, s'ha centrat en els mitjans de socialització participativa d'infants i adolescents en el processos específics a l'aula i fora d'ella. Han estat subjectes participants en el treball de camp: infants i adolescents que siguin presents en algun espai de participació escolar; adolescents que mai han pres part en cap iniciativa participativa; professionals adults presents en el medi escolar.
- c) **Espais formals d'oci:** en la mesura en què són espais que han adquirit més protagonisme per als infants i adolescents en els darrers anys.

□ RELACIÓ DE LES PERSONES ENTREVISTADES¹

En total s'han entrevistat a 69 persones :

Persones entrevistades

30 infants i joves de 8 a 16 anys
 16 docents d'alumnes de 8 a 16 anys
 5 educadors d'espais de lleure
 18 pares amb fills de 8 a 16 anys

Infants i joves entrevistats

9 infants de 1a Ensenyança	3 del Sistema Educatiu Andorrà 4 del Sistema Educatiu Espanyol 2 del Sistema Educatiu Francès
21 joves de 2a Ensenyança	8 del Sistema Educatiu Andorrà 7 del Sistema Educatiu Espanyol 6 del Sistema Educatiu Francès

¹ Per veure els perfils més detallats de les persones entrevistades consulteu l'annex.

Docents entrevistats

6 mestres de 1a Ensenyança	2 del Sistema Educatiu Andorrà 2 del Sistema Educatiu Espanyol 2 del Sistema Educatiu Francès
9 professors de 2a Ensenyança	3 del Sistema Educatiu Andorrà 3 del Sistema Educatiu Espanyol 3 del Sistema Educatiu Francès
1 assistent de l'educació	1 del Sistema Educatiu Francès

Professionals del lleure entrevistats

2 Monitors	Ludoescola (de 3 a 12 anys)
1 Educadora	Espai de lleure (de 6 a 12 anys)
1 Responsable	Espai de Jovent (de 12 a 18 anys)
1 Educador	Espai de Jovent (de 12 a 18 anys)

Pares entrevistats

Tipologia de família

15 mares	9 família nuclear (parella amb fills) 6 família monoparental (mare amb fills)
3 pares	3 família nuclear (parella amb fills)

Centres d'ensenyament ²

Sistema Educatiu Andorrà	Escoles Andorranes de maternal i 1a ensenyança Escoles Andorranes de 2a ensenyança
Sistema Educatiu Espanyol	Escoles espanyoles de primària Institut Espanyol de la Margineda Centres congregacionals Centre privat
Sistema Educatiu Francès	Escoles franceses de primària (école élémentaire) Lycée Comte de Foix

² S'han realitzat entrevistes dels diferents sistemes d'ensenyament de totes les parròquies.

2. MARC CONCEPTUAL

2.1. BASES TEÒRIQUES DE LA PARTICIPACIÓ EN L'ÀMBIT PEDAGÒGIC

2.1.1 INTRODUCCIÓ

Sociològicament, el terme participar, té dos significats. Per un costat, es posa en relleu la cooperació i la identificació amb institucions, valors i forces d'una societat. La segona definició és un compromís amb algun treball pràctico-polític dins d'una estructura democràtica. La participació inclou un mecanisme de socialització i unes pautes institucionals d'informació, de dominació i d'estructuració pels individus que en formen part. Es considera la participació com un mecanisme essencial dins dels processos democràtics.

La participació és un concepte essencial dins de la història de la pedagogia i pren força partir d'un moviment que es va originar durant el segle XX com a reacció a l'educació tradicionalista i autoritària. Per al moviment esmentat, aquesta era una educació repressiva, marcada per veritats absolutes i de submissió, que tenia la finalitat de reproduir una societat jeràrquica i classista, fins el punt que l'escola era una institució que també predeterminava el futur dels alumnes en funció de la classe social a la qual es pertanyia. Era una proposta que percebien basada en la negació de la persona com a ésser lliure i autònom per construir la seva pròpia vida.

En resposta a aquest model d'educació neixen diferents moviments educatius que pretenen ampliar els espais de llibertat i promoure els canals de participació dels més joves i que s'aglutinen sota el paraigües de les anomenades "pedagogies antiautoritàries". Les arrels de l'antiautoritarisme en l'educació es troben en la ideologia progressista que té la finalitat de crear persones lliures i autònomes i que a la vegada contribueix a una societat amb característiques similars. Aquest moviment implica un compromís ideològic de transformació social. Els seus tres eixos principals són: l'actitud envers el nen, l'alumne com l'eix de l'activitat educativa i els continguts de l'ensenyament.

En oposició a l'educació tradicional, que considerava la infància com una etapa incompleta i efímera de la vida, aquest nou moviment educatiu la concep com una fase vital amb funcions i finalitats pròpies, regida per lleis i necessitats particulars. Per tant, l'educació s'encamina a afavorir aquelles conductes que estimulen a l'infant cap una activitat capaç de satisfer les seves necessitats vitals.

La relació autoritat/submissió entre professors i alumnes de l'escola tradicional és substituïda per una relació més afectiva dins d'un clima de democràcia i llibertat. El paper del mestre ja no representa l'autoritat, sinó que ha d'orientar i fer de guia perquè els alumnes desenvolupin les seves habilitats a partir de les seves experiències. La plasmació central d'aquest antiautoritarisme consisteix en les jerarquies horitzontals. Encara que el mestre és el mestre, el seu rol ja no és eminentment jeràrquic. Es trenca amb la idea que l'alumnat està sota les seves ordres, i l'imaginari substitutiu passa a ser més proper a la idea d'un mestre al servei dels alumnes.

D'altra banda, aquest nou moviment pensa que els programes curriculars de l'escola tradicional estan configurats per continguts que tenen poc a veure amb les necessitats reals dels infants i per tant, els canvien per continguts més propers a les seves experiències vitals.

Les idees principals d'aquest corrent tenen relació amb l'autonomia i la llibertat de l'ésser humà, i l'autogestió pedagògica. Un dels referents d'aquest darrer principi és Célestin Freinet (1896-1966) que comença la seva tasca com a mestre a principis dels anys vint del segle XX. La tasca de l'educació per a ell és participar en la construcció de la vida de les persones. Per això la seva consigna (que recull la idea de Decroly: l'escola oberta a la vida) i les seves tècniques pedagògiques estan encaminades a establir un diàleg amb els alumnes, i fer-los sentir persones lliures, responsables, crítiques i felices. Emfatitza l'actitud perceptiva del mestre respecte de les aportacions personals dels infants com a material de treball real, viu.

En molts aspectes la pedagogia de Freinet es podria inscriure dins del corrent de l'Escola Nova, sobretot pel que fa als seus dos principis bàsics: l'educació integral (una educació que integri els diferents medis educatius dels quals les criatures reben influències), i una educació funcional (en el sentit que les tècniques proposades estiguin a disposició dels infants perquè aquests les manipulin i es puguin recollir els seus pensaments i les seves experiències. El resultat d'aquesta estratègia és poder obtenir resultats educatius propers al desenvolupament de l'infant).

D'altra banda, Freinet defensa l'autoresponsabilitat i la llibertat dels nens. També considera que aquests són capaços d'autogestionar l'escola mitjançant assemblees d'alumnes. La idea autogestió inclou diferents aspectes:

- a) La capacitat per a l'autoorganització, tant dels estudiants com del professorat.
- b) L'autogestió per part de l'educador, que es porta a terme per la didàctica, les tècniques d'investigació i el treball grupal.
- c) La condició que els espais educatius siguin autònoms, independents, autogestionats econòmicament i amb professorat propi.

Un gran exemple d'autogestió és l'escola de Summerhill creada per A. S. Neill (1883-1973) al 1921 a Anglaterra. És un model d'escola no directiva que pretén que el nen vagi cultivant poc a poc la confiança i la seguretat en si mateix. Amb aquest objectiu promou que la gestió de l'escola estigui a càrrec dels mateixos alumnes, qui mitjançant assemblees democràtiques han de decidir les regles de funcionament del centre. El seu vot és, doncs, tan vàlid com el vot d'un docent.

També, es promou que sigui decisió del mateix estudiant, participar a les classes, als tallers, als jocs o als espectacles que ofereixen a l'escola. Per al centre, són importants tant les activitats acadèmiques com les activitats de caire més lúdic per al desenvolupament de l'infant.

Així doncs, aquest sistema parteix de la premissa de la llibertat i la bondat dels infants (idea recollida de J. J. Rousseau³) per construir el seu camí. Lluny de les imposicions i de les rigideses del sistema tradicional, el model de Neill aposta per un estil educatiu lliure i autònom, que aconsegueix fer sentir els alumnes com persones valorades i útils dins de la societat.

2.1.2 TEORIES PEDAGÒGIQUES EMMARCADES DINS DEL MOVIMENT ANTIAUTORITARI

Sota aquest paraigües del moviment antiautoritari s'aglutinen diferents corrents pedagògics que, com hem comentat, troben el seu origen en l'anarquisme i neixen com a crítica al sistema escolar tradicional.

A. PEDAGOGIA LLIBERTARIA

Autors com Mijail Bakunin (1814-1876), Pierre-Joseph Proudhon (1809-1865) i Piotr Kropotkin (1842-1921) són els principals defensors d'aquest corrent que critica l'escola tradicional perquè es comporta, segons el seu parer, com un instrument de repressió i d'alienació per a imposar determinades idees des del poder establert. La pedagogia llibertària defensa l'escola laica (sense la supervisió de l'Estat o l'Església) i una escola basada en l'autogestió pedagògica i l'educació integral, amb la finalitat de

³ J. J. Rousseau (1712-1778) defensa l'estat natural de l'ésser humà (a partir de l'anomenat mite del *bon sauvage*), postulat que cap relació tenia amb l'anarquisme, tot i exposar pensaments propers a la naturalesa anarquista. Segons l'autor l'home neix lliure, però es troba constantment sotmès als lligams imposats per la societat. La seva proposta és, doncs, la de retornar l'humà a la naturalesa original per mitjà d'una educació natural, lliure i espontània que permeti el ressorgir dels sentiments com a substitució de la raó. La infància és una etapa evolutiva que segons l'autor s'ha de superar sense presses i a més a més s'ha de gaudir. Aquest és un dels objectius fonamentals que s'ha d'aconseguir amb l'educació.

formar consciències lliures i dotar d'una formació global amb igualtat d'oportunitats per a tots.⁴

Carl Rogers⁵ (1902-1987) és un altre autor defensor d'aquest corrent i parteix de les idees de Rousseau per proposar una pedagogia llibertària, ideològicament anarquista, basada en dinàmiques educatives que fomentin el treball en grup, l'educació en valors i en el desenvolupament individual.

B. PEDAGOGIES CRÍTIQUES

La pedagogia crítica troba els seus orígens en els autors **Paulo Freire (1921-1997)** i **Henry Giroux (1943)**.

Per a Freire, aquesta pedagogia té com a objectiu el desenvolupament de consciències crítiques, perquè aquestes puguin reconèixer les possibles connexions entre problemes, experiències individuals i el context social. La importància d'aquesta consciència resideix en la seva necessitat per actuar reflexionar i transformar. Per arribar a la transformació social es necessita que tot el col·lectiu arribi a un nivell de praxis concret.

Es defensen les escoles com a espais de participació i lluita contínua, amb la finalitat de trencar la jerarquia i els formalismes entre docents i alumnes que tenen les escoles tradicionals. Segons aquesta teoria, l'escola tradicional actua com una reproducció de la cultura dominant. **Giroux** es planteja que el sector educatiu no és conscient que amb la reproducció de la cultura dominant també s'arriben a reproduir valors negatius. Aquests aspectes es troben dins del currículum ocult, en tant que formen part de l'aprenentatge, però no estan reconeguts.

L'autor després de realitzar diversos estudis a centres escolars, se n'adona dels conflictes que hi ha en els centres escolars que són un reflex de la lluita de classes i proposa la teoria de la Resistència. Entre els docents i els alumnes es troba una resistència d'interessos, però aquesta resistència queda esmorteïda per la dominació dels docents, que transformen la resistència en un fet quotidià i no realment en el que pretén ser, una manera de rebutjar i crear uns nous valors. En aquest punt l'autor marca la importància dels grups oprimits, que troben una possibilitat de transformació a través de la teoria de participació.

⁴ Idea que neix de la Il·lustració i de la igualtat d'oportunitats i es proposa com a teoria de la mà de Bakunin i Proudhon. La divisió del treball en les societats capitalistes entre treball manual i intel·lectual crea fortes desigualtats socials que es desencadenen en processos d'alienació dels treballadors

⁵ Autor del llibre: *Libertad y creatividad en la educación*. Barcelona, Paidós, 1982

DEMOCRATITZACIÓ ESCOLAR

La democratització va íntimament lligada amb la descentralització educativa, i es guia pels principis de llibertat d'ensenyament, de democràcia i d'autonomia escolar. L'escola es concep com una preparació per a la convivència democràtica i es fonamenta en criteris de participació.

L'autogestió i l'autogovern són els dos conceptes que es posen en pràctica i com a objectiu final es busca la millora de la qualitat dins del sistema educatiu. El gran exponent d'aquests corrents és **F. Giner de los Ríos (1839-1915)**. Es tracta d'un autor profundament influenciat pel krausisme, el 1876, després de ser expulsat de la Universitat de Madrid per la seva manera liberal de donar les classes. Va fundar la *Institución Libre de Enseñanza* fonamentada en unes línies pedagògiques progressistes. És una escola activa que substitueix l'aprenentatge memorístic pel que es basa en l'experiència. Les relacions entre estudiants i professors esdevenen més estretes i familiars.

Altres representats d'aquest corrent de democratització escolar són **A. Ferrière⁶ (Ginebra, 1879-1960)**, fundador de l'Escola Nova, i **J. Dewey (1859-1952)**. Dewey pensa que el sistema educatiu de la seva època no proporciona als ciutadans una preparació adequada per a la seva vida en la societat democràtica. Per tant, en contraposició a l'escola tradicional, formula unes noves bases sobre la pedagogia. Dins de les seves propostes inclou el fet de considerar les experiències reals i actuals del nen, identificar problemes sorgits d'aquesta experiència, formular solucions i comprovar-les via l'acció.

El treball de Dewey té una forta repercussió en els canvis experimentats en la pedagogia del Estats Units en els inicis del segle XX.

En contrades més properes, el moviment de democratització escolar rep la col·laboració d'entitats privades i personatges reconeguts, com Maria Montessori, Miguel de Unamuno o Benito Pérez Galdós, que contribueixen a materialitzar les beques per estudiar a l'estranger, les colònies d'estiu i les missions pedagògiques.

Maria Montessori (1870-1952) va ser una pedagoga italiana que va desenvolupar un mètode que va prendre el seu nom. El mètode Montessori, dedicat quasi exclusivament a l'etapa d'educació infantil i primària, es fonamenta en el respecte a l'autonomia del nen, en la iniciativa personal, l'autodisciplina i l'exercici d'exploració o recerca dels coneixements. S'atorga gran llibertat al nen, perquè pugui aprendre al seu

⁶ Hameline, D. (1993). "Adolphe Ferrière (1878-1942)". *Perspectives: revista trimestral de educació comparada*. París, Unesco: Oficina Internacional d'educació, vol. XXIII, núm. 1-2, pàg. 395-423. [en línia] <http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/ThinkersPdf/korczaqs.PDF>

ritme. També se li transmet el sentiment de capacitat, sense haver de dependre d'un adult.

Montessori dissenya el seu propi material, que està especialment pensat per a l'aprenentatge de l'infant (per exemple la gamma de taules de color, amb les quals s'aprèn a diferenciar i reconèixer els colors; les lletres per repassar, que constitueixen la primera experiència d'escriptura i lectura; la pissarra ratllada, gràcies a la qual s'aprèn a escriure d'una forma pautaada, i altres materials encaminats a treballar els sentits, el coneixement del cos, etc.) i també dóna molta importància a l'adequació de l'espai per a propiciar un bon aprenentatge. En aquest sentit, l'aula ha d'estar sempre neta i endreçada, on els materials han d'estar disposats a l'abast dels estudiants perquè siguin ells mateixos els qui decideixin com volen aprendre i amb què. El seu mètode s'ha implantat en nombrosos centres escolars d'arreu del món .

2.1.3. EXEMPLES D'ESCOLES SORGIDES DE LA IDEOLOGIA ANTIAUTORITÀRIA

La ideologia antiautoritària s'ha concretat en experiències educatives com l'Escola Moderna de Francesc Ferrer i Guàrdia (1859-1909), l'escola Summerhill de A. S. Neill, ja descrita anteriorment, i altres alternatives sorgides a Alemanya i Itàlia, que han acaparat la història de l'educació durant el segle XX fins a l'actualitat.

Basada en la llibertat de pensament i l'experimentació, l'Escola Moderna de Ferrer i Guàrdia, fundada al 1901, creu que a la infància és quan l'ésser humà aprèn a ser lliure, solidari i respectuós amb els altres. Un dels seus principis és la participació a través de la responsabilitat compartida.



Font imatge: <http://www.laic.org/cas/fig/escola/escola.htm>

Actualment existeix aquesta experiència basada en aquesta tendència de "l'escola com a comunitat educativa" en "l'Escola Lliure Paidea", creada al 1978 a la ciutat de Mèrida, Badajoz. Altres exemples d'escoles lliures inspirades amb la pedagogia antiautoritària són "Els Donyets" (creada al 1993 a València), "La Magarrufa" (escola bressol fundada al 2005 que s'autogestiona per un grup de famílies), l'escola "Sunion" (fundada al 1974 a Barcelona), etc. Totes elles basades amb el foment del lliure pensament, la participació i l'autonomia dels infants.

Fins ara les bases pedagògiques que s'han anomenat emanen de l'educació formal, l'escola. En el següent apartat ens centrem en discursos ben diferents als que fins ara han sortit, que potencien altres contextos educatius que no són l'escola.

2.1.4 LA DESESCOLARITZACIÓ. Espais educatius no formals

La desescolarització també és un moviment d'arrels anarquistes, sorgit a partir dels anys 60, però, a diferència dels altres moviments antiautoritaris descrits, refusa tota autoritat constituïda, incloent l'escola. En altres paraules, defensa la supressió de la institució escolar, en tant que la considera un aparell més de manipulació social i defensa altres mecanismes d'educació i de transmissió de coneixements als infants.

Una alternativa és la que proposa J. Caldwell Holt (1923-1985): l'educació a casa (Homeschooling). El *Homeschooling*⁷, consisteix en educar els nens en el context de la llar familiar o en cercles més amplis (veïnats, parròquies, etc.), però totalment allunyades al sistema públic d'escolarització. Parteix de la idea que els pares, que són les persones que més coneixen els seus fills, poden trobar mecanismes d'aprenentatge més adequats per a cada cas individual. Als pares, per tant, no els serà difícil saber quin estil d'aprenentatge li va millor al seu fill. El fet de deixar que l'aprenentatge s'adeqüi a cada ritme en particular, que el professor sigui el propi progenitor i no una persona desconeguda, són aspectes, segons el *Homeschooling*, que ajuden a l'assimilació de la informació i que l'aprenentatge es torni natural.

Aquest corrent, trencador amb tots els patrons socials ha estat objecte de nombroses crítiques, i tot i que des de la seva aparició en els anys 60 ha anat tenint seguidors, sobretot en països de tradició liberal com els Estats Units, que han legalitzat aquesta pràctica, no ha aconseguit tenir la presència que s'esperava en un primer moment. En països com Espanya, els casos de *Homeschooling* són testimonials.

Altres autors que juntament amb Holt són els màxims exponents d'aquest moviment són Iván Illich⁸ (Viena, 1926-2002)⁹ y Paul Goodman (1911-1972).¹⁰

⁷ Pablo Molina. "Homeschooling". [en línia]
<<http://www.liberalismo.org/articulo/314/46/homeschooling/>>

⁸ Autor del llibre *La Sociedad desecolarizada* (1971).

⁹ Gajardo, M. (1993) "Ivan Illich (1926-)" . *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*. Paris, UNESCO: Oficina Internacional de Educació, vol. XXIII, núm. 3-4. Pàg. 808-821. [en línia]
<http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/ThinkersPdf/illichs.PDF>

¹⁰ Friedenber, E. Z. "Paul Goodman (1911-1972)". *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*. Paris, UNESCO: Oficina Internacional de Educació, vol. XXIII, núm. 3-4. Pàg. 609-631 [en línia]

<http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/ThinkersPdf/goodmans.PDF>

2.2 LA PARTICIPACIÓ COM A DRET DELS INFANTS

Abans de parlar de participació infantil és important remarcar la legislació en relació a la infància i els seus drets.

1924: Declaració de Ginebra.

Adoptada per la V Assemblea de la Societat de Nacions Unides el 24 de setembre del 1924.

1959: Declaració dels Drets dels Nens. Aprovada per l'Assemblea General de les Nacions Unides el 20 de novembre de 1959. Resolució 1386 (XIV).

Amb la declaració dels nens es vol aconseguir un apropament als drets bàsics dels nens, pretén convertir els nens en subjectes de dret i persones actives a la societat. Es vol que els infants puguin tenir una infància feliç i gaudir en el seu propi bé i en el bé de la societat. La Declaració es basa en els següents principis¹¹:

Principi 1:

El nen gaudirà de tots els drets anunciats en aquesta declaració. Els drets seran reconeguts a tots els nens sense excepció per motius de raça, de color, de sexe, d'idioma, de religió, d'opinions polítiques, origen nacional o social, posició econòmica, naixement o qualsevol altre tret propi del nen o de la família.

Principi 2:

El nen gaudirà d'una protecció especial i disposarà d'oportunitats i serveis, dispensats per la llei i per altres mitjans, perquè l'infant pugui desenvolupar-se física, mental, moral, espiritual i socialment de forma saludable i normal i en condicions de dignitat i llibertat. La consideració fonamental serà l'interès del propi nen.

Principi 3:

El nen, des del seu naixement, té dret a un nom i a una nacionalitat.

Principi 4:

El nen ha de gaudir dels beneficis de la seguretat social. Té dret a créixer i desenvolupar-se en bona salut. Per això s'hauran de proporcionar, tant al nen com a la mare, cures especials, incloent les cures prenatales i postnatales. Els nens tindran dret a gaudir d'aliments, vivenda, esbarjo i dels serveis mèdics adequats.

¹¹ Hodgkin, R. i Newell, P. (2004). *Manual de aplicació de la convenció sobre los Los Derechos del Niño*. UNICEF. Pàg. 748.749

Principi 5:

Els nen que pateixi algun impediment social, tant de caire físic com mental, tindrà dret al tractament, l'educació i l'atenció especial que requereix el seu cas particular.

Principi 6:

El nen necessita comprensió i amor per poder desenvolupar plenament la seva personalitat. Haurà de créixer, sempre que sigui possible, sota la responsabilitat i la protecció dels seus pares, o en tot cas, dins d'un ambient d'afecte i seguretat moral i material. Tret de circumstàncies excepcionals, el nen de curta edat no s'haurà de separar de la seva mare. Les autoritats públiques tindran l'obligació de cuidar especialment als nens sense família o que no tinguin mitjans suficients de subsistència. Pel manteniment del fills de famílies nombroses, convé concedir subsidis.

Principi 7:

El nen té dret a rebre educació gratuïta i obligatòria, almenys en les etapes elementals. Se li donarà una educació que afavoreixi la seva cultura general i que li permeti, en condicions d'igualtat d'oportunitats, desenvolupar les seves aptituds i judici individual, el seu sentit de responsabilitat moral i social, i arribar a ser un membre útil de la societat. L'interès superior del nen ha de ser el principi que guïi els que tenen la responsabilitat de la seva educació i orientació; aquesta responsabilitat incumbeix, en primer terme, als pares.

El nen ha gaudir dels jocs i dels esbarjos, els quals han d'estar orientats als objectius buscats per l'educació. La societat i les autoritats públiques ha de vetllar perquè aquest dret es compleixi.

Principi 8:

El nen ha de figurar entre els primers en rebre protecció i ajuda, en totes les circumstàncies.

Principi 9:

S'ha de protegir al nen contra tota forma d'abandó, crueltat i explotació. No ha de ser objectiu de cap tipus de tracte. No s'haurà de permetre que el nen treballi a una edat anterior a la mínima estipulada. No se li permetrà que es dediqui a una ocupació perjudicial per la seva salut o educació i que pugui impedir el seu desenvolupament físic, mental o moral.

Principi 10:

S'ha de protegir el nen contra tota pràctica de discriminació racial, religiosa, o de qualsevol altre tipus. Ha de ser educat amb un esperit de comprensió, tolerància, amiat entre els pobles, pau i fraternitat universal i amb plena consciència de que ha de canalitzar les seves energies i aptituds al servei dels altres.

1989: Convenció dels Drets dels Infants.

La convenció defensa i dona drets a tots els nens i nenes, però especialment a aquells que viuen en països on es veuen amenaçats pels conflictes, el treball infantil, l'explotació sexual o la no-escolarització per circumstàncies contextuais. La Convenció afirma que aquests fets són també una violació dels drets humans. L'objectiu general de tots els drets de la Convenció és el de procurar al nen una personalitat íntegra.

Reflecteix noves perspectives sobre els nens. Els nens no són propietat de ningú, ni dels pares, ni dels mestres, ni de les autoritats. Són individus que formen part d'una família, d'una comunitat, amb uns drets i unes responsabilitats adaptades a les seves fases de desenvolupament.

La Convenció dels Drets dels Infants, reforça la dignitat humana, defensa la funció que té la família cap als nens, fomenta el respecte a la infància, recolza el principi de no discriminació i estableix unes obligacions clares.

En definitiva, és una eina que intenta canviar la concepció dels ciutadans adults cap als nens així com evitar i fer desaparèixer algunes violacions dels drets dels infants. Això es tradueix en la creació dels ambients econòmics, socials i culturals que assegurin el benestar del nen.

Articles de la Convenció dels drets dels infants relacionats amb el dret de la participació dels infants:

Article 12

“Els estats membres han d'assegurar a l'infant que estigui en condicions de formar-se un judici propi **el dret a manifestar la seva opinió** en tots els assumptes que l'afecten. S'han de tenir en compte les opinions de l'infant, en funció de la seva edat i la seva maduresa.

Amb aquest objectiu, es donarà al nen l'oportunitat de ser escoltat, en tot procediment judicial o administratiu que afecti al nen, ja sigui directament o per mitjà d'un representant o d'un òrgan apropiat, en consonància amb les normes de procediment de la llei nacional.”

Article 13

“L'infant té dret a **la llibertat d'expressió**; aquest dret inclou el dret a buscar, rebre i difondre informacions i idees de tota mena, sense consideració de fronteres, sigui oralment, per escrit o impreses, en forma artística o per qualsevol mitjà triat per l'infant.”

Article 14

“Els estats membres han de respectar el dret de l'infant a **la llibertat de pensament**, de consciència i de religió.”

Article 15

“Els estats membres reconeixen els drets de l’infant a la llibertat de pensament, de consciència i de religió.”

Com es pot observar la Convenció sobre els Drets del Nen inclou una sèrie d’articles sobre les llibertats, i una sèrie de plantejaments que obliguen a la promoció del drets, a que els governs siguin proactius en la seva implantació. Per tant ja no apareixen uns drets que s’han d’estructurar dins d’un sistema de garanties protectores, sinó apareix com un sistema de garanties promotores, per a que tot ésser humà pugui assolir les mateixes condicions mínimes de reconeixement davant la llei com a subjecte de drets.

Gairebé tots els països del món han d’acceptat aquesta sèrie d’obligacions, però és responsabilitat dels governs i la societat civil de preservar-les. La Convenció és considerada com un bon aglutinador d’aspiracions compartides pels professionals de la infància, les ONG i els investigadors sobre la matèria d’arreu el món. Per tant, és un bon punt de partida. A partir de la Convenció es donen lloc altres actes dedicats a la infància i a la família. Com es pot veure, les polítiques dedicades a la infància i a la família estan interrelacionades, sobretot quan més curta és l’edat dels infants.

1990: Primera cimera mundial sobre la infància.

La cimera es celebrà a Nova York un any després que la Convenció dels Drets dels Infants. En aquesta cimera també es va redactar :

- La Declaració Mundial sobre la Supervivència, la Protecció i el Desenvolupament del Nen.
- Un Pla d’Acció per a adoptar les mesures nacionals concretes i una cooperació internacional per tal d’assolir els objectius.

Durant aquest mateix any també s’estableixen les Regles de les Nacions Unides per a la protecció dels menors privats de llibertat.

Posteriorment s’adopten convenis específics com el Conveni de La Haia relatiu a la protecció del nen i a la cooperació en matèria d’adopció internacional, al 1993 o el conveni sobre les pitjors formes de treball infantil, al 1999.

Altres actes organitzats en matèria de la infància

1992: Conferència Permanent de Poders Locals i Regionals d'Europa (Resolució 237).
Carta de participació dels joves a la vida municipal i regional.

1993: Les Nacions Unides proclama l'Any Internacional de les Relacions Intergeneracionals. S'introdueixen a debat públic tota una sèrie d'elements nous en relació a les polítiques socials i culturals que tenen que tenir a la família com a referent clau.

1994: Conferència europea sobre l'evolució del paper dels nens i les nenes en la vida familiar : participació i negociació. Consell d'Europa. Estrasburg

Aquest mateix any és proclamat *Any Internacional de la Família* per les Nacions Unides. Apareixen diversos estudis sobre la situació global de la família en molts països i regions europees. També apareixen diversitat de propostes per desenvolupar plans integrals per a la família.

1996: Conferència del Consell d'Europa. Leipzig. En el marc d'aquesta conferència es consideren diferents espais de participació:

- Participació en la família: democratització de la vida familiar i formes de prendre determinades decisions que afecten als infants.
- Participació a l'escola
- Participació a la vida municipal i urbana: per exemple, en els disseny dels espais per a ús infantil.
- Participació en procediments civils i judicials.

1998: Programa per nens del Consell d'Europa. Estrasburg. 3-5 de juny

2002: Sessió Especial de Nacions Unides sobre Infància.

En les legislacions europees, particularment les promulgades després de la Convenció, s'observen millores com per exemple, en el terreny escolar, la participació dels alumnes en els consells escolars, la creació de Juntes de Delegats, etc, que es regulen, per exemple a Espanya, a partir de la LOGSE (Llei Orgànica 1/1990, de 3 d'octubre, d'Ordenació General del Sistema Educatiu).

Legislació andorrana en matèria educativa

En el cas d'**Andorra** al 1989 es promulga la Llei de l'Escola Andorrana, inspirada en els principis d'educació universal, de tolerància, de pluralisme, de llibertat i de participació. El seu objectiu fonamental és formar, preparar i estimular els nostres

infants i joves per al repte de la societat futura en les mateixes condicions que els altres joves europeus.

Alguns del seus objectius són¹²:

Article tercer:

“Formar els infants i els joves en el respecte dels drets i llibertats fonamentals i en l'exercici de la tolerància i la llibertat, dins dels principis democràtics de convivència i pluralisme.

Fomentar l'adquisició d'hàbits intel·lectuals i de treball per al bon exercici d'activitats professionals.

Suscitar els comportaments de creativitat, adaptabilitat i d'autonomia propis de les previsibles societats postindustrials.

Transmetre coneixements científics, tècnics, humanístics, artístics, religiosos i ètics.

Fomentar la participació dels joves en l'àmbit social i cívica.”

El 1993 es promulga la **Llei qualificada d'Educació 3/09/1993**¹³ que contempla “el dret constitucional de llurs alumnes a obtenir una educació ordenada al ple desenvolupament de la seva personalitat i dignitat, en el respecte de la llibertat i dels drets fonamentals”.

Com diu l'article 3 de la Llei l'activitat educativa s'adreçarà a la consecució de les finalitats següents:

- a) promoure i afavorir el desenvolupament de la personalitat de l'alumne.
- b) impulsar l'adquisició d'hàbits intel·lectuals i tècniques de treball.
- c) transmetre coneixements científics, tècnics, humanístics, artístics i ètics.
- d) capacitar per a l'exercici d'activitats professionals.
- e) impulsar el català com a llengua pròpia del país, vetllant perquè s'assoleixi un domini correcte i un ús matisat i ric del català oral i escrit.
- f) fomentar l'esperit universal crític, així com els comportaments d'autonomia i adaptabilitat, i contribuir a l'enriquiment dels elements culturals propis i específics de la societat andorrana.
- g) fomentar la integració i la participació social i cívica.
- h) formar els infants i els joves en el respecte de la diversitat i dels drets i llibertats fonamentals, i en l'exercici de la tolerància i la llibertat, dins els principis democràtics de convivència i pluralisme.

Com s'ha pogut veure sobretot en els territoris desenvolupats, hom ha fet una adaptació dels seus sistemes educatius a les exigències de la societat de finals del segle XX i principis del segle XXI. Una societat s'ha immers en els valors d'universalitat, llibertat d'expressió, esperit crític, creativitat, etc., valors que avui esdevenen

¹² Llei consultada a <<http://www.bopa.ad/>>

¹³ Llei consultada a <<http://www.bopa.ad/>>

fonamentals per al desenvolupament professional i personal dels individus i per al progrés de la societat en el seu conjunt.

2.3. CONCEPTE DE PARTICIPACIÓ INFANTIL

Quan es parla de participació infantil, en el context europeu, no ens referim a la idea formal de tenir veu i vot, sinó a unes dinàmiques socials més amples i quotidianes, que assumeixen la responsabilitat de tenir més en compte als infants en tots els moments i en els espais de la vida social.

Segons Corona i Morfin¹⁴ el protagonisme infantil es concep com la possibilitat que tenen els nens de formar col·lectius en els quals poden pensar, proposar i actuar amb un perfil propi, establir formes d'expressió creatives i tenir la capacitat de determinar el seu futur. Defineixen dos tipus de protagonisme:

- Protagonisme espontani, que es dóna quan els nens exigeixen ser tinguts en compte.
- Protagonisme organitzat, entès com a organitzacions estructurades formal o informalment en barris o escoles.

Segons Liebel¹⁵, el protagonisme infantil es manifesta quan l'infant es comprèn a ell mateix com a subjecte social i se sent capaç de participar i transformar la realitat.

La Fundació Ferrer i Guàrdia (entitat que ha fet el seguiment de tota l'obra del seu fundador) entén la participació infantil¹⁶ com el fet que l'infant ha de ser considerat com un soci més que té uns drets i que ha d'assumir unes obligacions establertes pels mateixos socis.

L'acte de participar condueix, doncs, tant als infants com els adults a desenvolupar una consciència de sí mateixos i una consciència col·lectiva que els fa membres actius d'un grup. Amb la participació es comparteixen amb altres persones, experiències que tenen a veure amb la vida personal i amb la societat a la qual un pertany.

L'emergència dels nous drets dels infants, recollits a la *Convenció Internacional de Nacions Unides sobre els Drets dels Infants* (1989), suggereixen noves formes de presència dels infants a la nostra societat, noves formes d'estar amb ells, d'escoltar-los, de tenir-los en compte i de considerar-los explícitament com a subjectes amb drets

¹⁴ Corona, Y; Morfin, M. (2001). *Diálogo de saberes sobre participación infantil*. UAM. Mèxic.

¹⁵ Manfred Liebel, autor citat per Corona i Morfin. Sociòleg i catedràtic de la Universitat de Berlín que ha treballat a fons el tema de la participació infantil.

¹⁶ Consejo de la Juventud de España (1999). *Participando que es Gerundio. Pautas educativas para trabajar la participación infantil*. [en línia] <<http://www.cje.org>>

i noves formes que els possibilita assumir responsabilitats individuals i socials de manera paulatina.

Com afirma Francesco Tonucci en el seu llibre *La ciutat dels nens* (1997: p.53):

“la primera i més important acció que ha de portar-se a terme és la de donar als nens el paper de protagonistes, donar-los la paraula, permetre'ls expressar opinions; i els adults posar-nos en actitud d'escoltar-los, de desitjar comprendre'ls i amb voluntat de tenir en compte tot allò que diuen”.

El llenguatge de l'infant per expressar els seus drets i les seves aspiracions, sovint és diferent al dels adults. Per aquesta raó, fa falta que els adults sàpiguen donar valor als continguts de les expressions infantils.

“Qui pot dir d'haver sentit o llegit mai la veu directa dels infants? Pocs. Més ben dit: poquíssims són els adults que poden respondre afirmativament a aquesta pregunta. (...) Però els infants parlen: han parlat sempre, encara que les seves paraules no hagin deixat empremta i ni tan sols hagin estat escoltades.(...) I també si de vegades les paraules dels infants ens semblen estranyament properes a les nostres, aquestes ens porten a mons que nosaltres, adults, trobem massa lluny (...). Donar veu a la infància significa acreditar el seu dret a ser autors primers de la seva vida”.¹⁷

“L'escolta és una actitud receptiva que pressuposa una mentalitat oberta, una disponibilitat a interpretar actituds i els missatges, al mateix temps, la capacitat de recollir-los i legitimar-los. Una actitud que cal adoptar si es creu en un model educatiu que considera els infants com a portadors de cultura, com a individus capaços de crear i construir significats”.¹⁸

Segons Janusz Korczak (1878-1942)¹⁹ -metge i educador que va estar influït per les teories de Dewey, Decroly i Montessori- l'infant no difereix molt de l'adult, i per

¹⁷ Sergio Spaggiari. Llibres de la col·lecció “L'ascolto che non c'è”. És una breu introducció a la contraportada d'aquesta col·lecció. Citat a Altimir, D. (2006). *Com escoltar els infants?* Col·lecció Temes d'Infància, 53. Associació de Mestres Rosa Sensat.

¹⁸ Altimir, D. (2006). *Com escoltar els infants?* Col·lecció Temes d'Infància, 53. Associació de Mestres Rosa Sensat. Pàg. 17.

¹⁹ Els seus principis els va posar en pràctica en els orfenats en què va treballar. Establia òrgans d'autonomia, com un consell autònom i un sistema d'arbitratge, integrats pels mateixos infants. Ells eren els qui decidien què s'havia de fer, es repartien les tasques entre ells, compartien opinions, etc. En definitiva, va implantar una petita democràcia dirigida pels propis nens de l'orfenat. Va fer una crida per a la reflexió sobre la necessitat de la introducció de nous mètodes d'ensenyament. Va criticar l'ensenyança tradicional, la distància entre la formació i la vida i la relació entre professor i alumne, que segons ell era excessivament formal. Va defensar la creació d'escoles a on els nens tinguessin un bon ambient, a on s'establissin bones relacions amb els docents. Va Subratllar la creació d'un sistema global d'educació mitjançant la cooperació de l'escola, les famílies i diverses institucions socials Les seves idees es van estendre i es van aplicar en altres centres educatius després de la II Guerra Mundial.

aquesta raó se l'ha de tractar com un ser respectable, pensant i sensible. Segons ell, no és correcte dir que els nens arribaran a ser persones: ja són persones. Els nens tenen la mateixa capacitat que els adults per enfrontar-se a conflictes, que moltes vegades tenen la mateixa complexitat a la qual s'enfronten els adults.

Una de les diferències principals entre els nens i els adults és l'esfera emocional, la qual pensa que s'ha de fer l'esforç per treballar-la i comprendre-la. S'ha de crear una atmosfera educativa propícia per afavorir l'aprenentatge del nen. L'autonomia dels infants i la responsabilitat compartida, són altres aspectes que Korczak va implantar en el seu model pedagògic.

La participació infantil és un nou principi que correspon a uns drets que és necessari exercir per a poder desenvolupar paulatinament la capacitat de ser responsables en la vida social. No és un concepte que es refereix a la presència de drets, sinó que hi ha d'haver una participació real.

Com molts dels valors humans, és molt difícil aprendre el dret de la participació a partir de reflexions teòriques; cal posar-los en pràctica. Per exemple, el sentit de la justícia, la llibertat, etc. s'adquireixen bàsicament amb la pràctica. Per tant, una de les premisses que assenyalava Roger A. Hart²⁰ (un dels autors que ha treballat més extensament la participació infantil) en el concepte de participació infantil, és que una acció que s'ha d'aprendre. La segona premissa és que l'adult i l'entorn cultural ha de facilitar la possibilitat de participar, això vol dir crear els canals i els entorns idonis per possibilitar la participació.

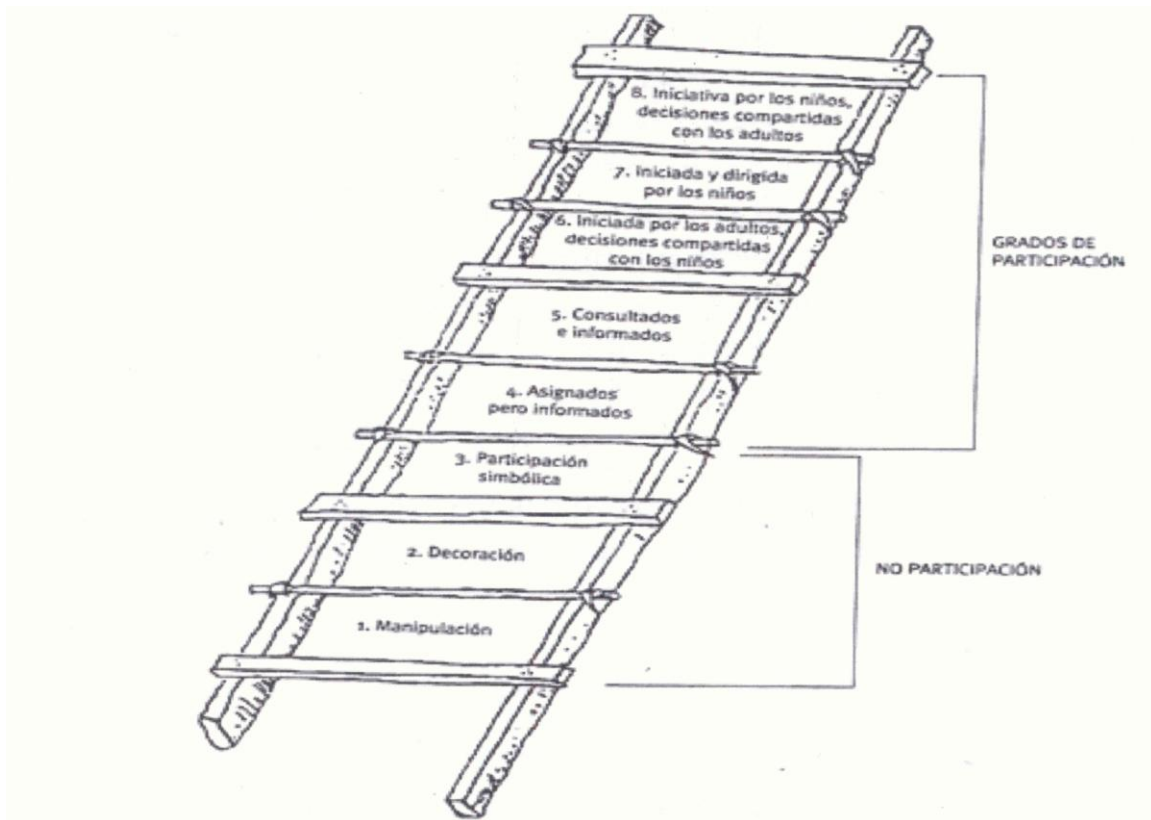
És a dir, segons Hart, per una banda s'han de desenvolupar les competències participatives i després s'han de crear els canals i els entorns idonis per possibilitar la participació.

Roger Hart (1993)²¹ utilitza la metàfora de l'Escala de Sherry Arnshtein (1969) per explicar els diferents graus d'iniciació i col·laboració que els infants poden tenir quan treballen en projectes amb els adults.

Lewowicki, T. (1994). "Janusz Korczak (1878-1942)". *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*. Paris, UNESCO: Oficina Internacional de Educació, vol. XXIV, núm. 1-2. Pàg. 37-48 [en línia] http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/ThinkersPdf/korczaks.PDF

²⁰ Hart, Roger A. (1993). *La Participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica*. Innocenti Essays 4. Unicef.

²¹ Hart, Roger A. (1993), Op.cit.



Els tres primers esglaons (la "manipulació", la "decoració" i la "participació simbòlica") són definits per Hart com a processos no participatius. Els adults mobilitzen als infants per als seus objectius, però sense informar-los ni consultar-los. De fet, en aquests estadis l'infant només és un figurant.

El quart nivell "designat però informat" és considerat com el primer esglaó de participació, ja que els infants tenen informació suficient sobre què faran. En aquest nivell, si bé no està clar si els infants actuen de forma voluntària o actuen pressionats pels adults, és el primer pas per a involucrar-los en experiències participatives.

Hart defineix els factors que ha de tenir un projecte perquè sigui participatiu. Si els infants:

- Comprenen les intencions del projecte.
- Tenen un paper significatiu (no decoratiu).
- Saben per què s'ofereixen com a voluntaris.

El cinquè nivell, "consultats i informats", fa referència a projectes dirigits pels adults, però es demana als infants que donin la seva opinió. Se'ls informa de tot el procés i se'ls consulta.

El sisè nivell “projectes iniciats pels adults amb decisions compartides amb els infants”, fa referència a que els infants s'impliquen en tot el procés complert del projecte iniciat pels adults.

El setè nivell “projectes iniciats i dirigits pels infants” fa al·lusió a un projecte que és dissenyat i dirigit pels nens. El paper de l'adult canvia substancialment, en el sentit que no és l'iniciador del projecte sinó que és qui acompanya a l'infant.

L'últim nivell “iniciativa dels nens, decisions compartides amb els adults”, és l'esglaió més avançat de participació, ja que són els infants qui organitzen i planifiquen tot el projecte i escullen si col·laboren els adults.

Trilla i Novella²² parteixen de l'escala de Hart i simplifiquen la participació en quatre estadis que es diferencien bàsicament pels següents factors: el grau d'implicació, la informació/consciència, la capacitat de decisió i el compromís/responsabilitat.

La participació simple: és la més elemental. Comporta la presència dels infants com a assistents o espectadors en activitats.

La participació consultiva: implica un pas més, ja que es demana als infants que donin la seva opinió i que facin propostes. És la implicació mitjançant l'ús de la paraula.

La participació projectiva: és un tipus de participació més avançada, que suposa una implicació més gran per part dels infants. Si en els dos estadis anteriors la participació es promoguda des de l'exterior, en aquest tercer nivell els menors formen part activa de l'acció. Es responsabilitzen del projecte i el tiren endavant.

Metaparticipació: és l'últim nivell i és el més complex. En aquest estadi són els mateixos infants els que generen els espais i els mecanismes de participació i poden adoptar dues maneres de fer: d'una banda, la reivindicació del seu dret a participar i d'altra banda, el fet de parlar, discutir, analitzar la mateixa participació i introduir elements de millora.

Normalment si els nens no participen en les decisions sobre els seus afers és perquè els seus pares i la societat en general, tampoc ho fan. Hi ha una mancança de reconeixement de la participació dels nens i una tendència a silenciar-la. Per tant, el dret de participació de la població més jove esdevé una de les condicions més importants a desenvolupar.

²² Trilla, J.; Novella, A. (2001). “Educación y participación social de la infancia”. *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 26.

Es proclama que els infants puguin escoltar i ser escoltats en tots els àmbits: la família, l'escola, el municipi, etc. Els autors anomenats fins ara consideren que els infants des de ben petits tenen una gran capacitat de relació social i fan intents molt clars de comunicar la forma en què volen participar en situacions específiques. Els espais de participació han d'estar pensats perquè els infants dialoguin, creïn espais, projectes propis. Per aquesta raó, s'han de tenir en compte quines potencialitats i quines limitacions tenen els infants. El ritme de treball, la capacitat i les motivacions són diferents a les dels adults, i per tant les activitats dirigides a ells han de ser formatives, divertides, suggerents, dinàmiques. Els mecanismes han de ser reals, han d'estar al dia amb la realitat de la infància (modes, programes de televisió, actualitat informativa, jocs del moment, etc.).

Els autors, que treballen aquest tema, pensen que la millor manera de fer-ho és el contacte directe amb els infants. L'aula, el barri, el municipi, la família, el grup d'iguals són els àmbits més propers i coneguts pels infants i joves, i per aquesta raó són els idonis per a la participació infantil.

Amb l'objectiu de fer una ciutat pensada pel col·lectiu més jove, neix el projecte de la *Ciutat dels Nens* a Fano, Itàlia al 1991. El seu autor i executor és Francesco Tonucci (1941)²³. Aquest projecte va sorgir com a resposta a la deshumanització que estava patint la ciutat. Segons Tonucci la ciutat actual no permet el desenvolupament del nen. El nen necessita créixer, experimentar, descobrir, i la ciutat ara mateix no ho permet a causa de les seves infraestructures, el seu disseny, etc.

En aquest projecte hi va haver dues estructures essencials:

- La ciutat dels nens (el laboratori municipal), on es planificava i s'anaven desenvolupant el projectes.
- El consell de nens, en el qual els nens gestionaven a la ciutat i assessoraven a la corporació local. Amb això es pretenia que els infants i els adults contraposesin els seus punts de vista. Aquest flux de comunicació es basava en el diàleg entre el Consell de nens i l'Ajuntament.

La Ciutat dels Nens pretén que els infants s'involucrin en la transformació i el canvi de la ciutat. Es tracta de veure la ciutat com un espai de tots i no només dels adults. Els punts que els nens demanaven per una ciutat eren:

- L'autonomia del nen pels barris.
- La participació dels infants en un projecte de tots.
- La seguretat dels nens per tornar a fer de la ciutat, també, un espai de jocs.
- La mobilitat dels nens en els barris.
- Els jocs al carrer amb d'altres nens, per proporcionar una interrelació.

²³ Tonucci, Francesco: pedagog italià que va escriure el llibre *La Ciutat dels nens* el 1991, com a resultat d'un experiment que va realitzar a la ciutat de Rosario, Argentina.

La Ciutat dels Nens ha despertat un gran interès en d'altres països, que implanten en algunes de les seves ciutats un projecte de característiques similars. Un exemple proper és el de *La Ciutat dels Nens a Villanueva de la Serena, Badajoz* (es crea un Laboratori de la Ciutat dels Nens, on es duen a terme les activitats amb la finalitat que tots els nens es relacionin més entre ells. També es fa el disseny d'una escola i d'espais públics, com un parc).

Altres projectes també es porten a terme per diferents consistoris, menys ambiciosos que l'encapçalat per Tonucci a Fano, tots ells amb la intenció de donar veu als nens. Aquestes iniciatives han donat lloc a que les ciutats que han encapçalat algun projecte d'aquest tipus s'emmarquin dins del programa de "Ciutats Amigues de la Infància", iniciativa promoguda per Unicef.

Altres experiències que s'han posat en pràctica als països del nostre entorn al voltant de la Participació Infantil són els consells escolars, els consells de la Infància, les associacions d'*scouts*, etc.

2.4. DESENVOLUPAMENT DEL VALOR DE LA PARTICIPACIÓ SOCIAL DELS NENS

Fins ara ens hem centrat en explicar en què consisteix el terme “participació” i descriure les teories pedagògiques que posen l'accent en la necessitat de crear mecanismes per afavorir-la.

L'objecte d'aquest estudi és esbrinar com els infants i joves es socialitzen en la participació, valor que està estretament relacionat amb el procés d'autonomia, amb el diàleg, el judici moral (gràcies al qual s'arriba al sentit de la justícia, etc).

La participació no és un valor innat, sinó que s'aprèn i com la majoria de valors que es construeixen es van arrelant al llarg dels anys a la personalitat dels individus. És palès que els valors no s'interioritzen sempre de la mateixa manera ni amb la mateixa intensitat, perquè hi ha molts factors que entren en joc, un d'ells és el model que s'agafa com a partida per transmetre els valors.

A grans trets es poden diferenciar tres models de transmissió de valors²⁴ i cadascun d'ells parteix d'un enfocament diferent de veure i entendre el món. Segons l'òptica que s'utilitzi, un valor es pot considerar com a universal i immutable (concepció de la transmissió de valors absoluts, segons la qual hi ha una autoritat externa que guia la conducta de les persones i és l'única possible. És la que caracteritza a les pedagogies autoritàries), o bé es pot considerar un valor relatiu, “ni bo, ni dolent”, ja que va en funció del moment i de les circumstàncies que cadascú considera. En aquest cas, hi ha una indiferència davant de les conductes d'altres persones, atès que no es poden jutjar en funció de la pròpia concepció del que està bé.

Des d'aquest model, la formació, es centra en afavorir el desenvolupament individual d'aptituds, perquè ell tot sol vagi confeccionant els seus propis valors. Per tant, i en contraposició al model absolut, s'emfatitza l'autonomia de l'individu.

El tercer model de transmissió de valors, en què es basen les tendències pedagògiques constructivistes, inspiren el nostre sistema educatiu actual. Es concep a l'alumne com un subjecte actiu, que no es limita a reproduir les informacions o els continguts que rep, sinó que és ell qui els construeix activament relacionant les noves informacions amb els coneixements previs que té emmagatzemats a la memòria.

Són diversos els autors que s'han emmarcat dins del model constructivista, i tot i haver-hi diferències entre ells, en general tots coincideixen a concebre que en la construcció de la personalitat d'un individu intervenen elements socioculturals que poden ser experiències, vivències i informacions, que alhora serveixen de guies de valor que pauten i donen significat a les trajectòries vitals. En aquest sentit, els autors

²⁴ Novella, A (2005): *La Participació social de la infància a la ciutat: estudi sobre l'experiència de l'ajuntament de Sant Feliu de Llobregat*. Departament de Teoria i Història de l'Educació. Facultat de Pedagogia. Tesi doctoral.

descriuen els elements/instruments psicològics que afavoreixen el desenvolupament de la consciència moral autònoma, entesa com la comprensió crítica, l'autoconeixement i el coneixement dels altres, tots ells són elements imprescindibles per l'adquisició del que és el nostre objecte d'estudi: el valor d'autonomia i de participació dels infants en els seus entorns immediats.

Alguns dels representants més destacats d'aquest model són:

❑ **Durkheim (1858-1917):**

Sociòleg francès (considerat com la figura més destacada del funcionalisme sociològic a França) que va concebre l'educació moral com a socialització fonamentada en l'adaptació a les normes socials. Va ser el primer en plantejar que la societat crea mecanismes de transmissió de valors, creences acceptades socialment d'una generació a una altra. L'educació i, en concret l'escola, tenen la funció de transmetre aquests valors acceptats per a tots (valors universals) i també la funció d'integrar els infants i joves a la vida social.

❑ **Lev Semenovich Vigotski (1896-1934). Constructivisme humanista**

Va realitzar també diferents estudis, emmarcats dins de la psicologia sociocultural, relacionats fonamentalment amb el desenvolupament de les funcions mentals i que van tenir també gran repercussió en l'àmbit psicopedagògic. Segons aquest autor són les tradicions culturals i les pràctiques socials les que regulen, transformen i donen expressió al psiquisme humà. Per això, Vigotski s'interessa per descobrir en quines condicions s'internalitzen els signes i símbols culturals, per tal que esdevinguin eines psíquiques que l'infant pot fer servir en les seves activitats. Incorpora el concepte de "mediació de l'adult", que descriu com el mecanisme necessari perquè l'infant adquireixi les pautes culturals d'actuació. Per exemple, si es vol que un nen aprengui a menjar amb cullera, la manera que un adult proper fa servir la cullera esdevé el mediador perquè un nen aprengui a menjar. Per tant, la interacció amb els altres esdevé essencial en l'adquisició de les eines culturals.

Vigotski nega el concepte d'infant com una ampolla buida que el mestre ha d'omplir de coneixements. Per desenvolupar funcions mentals elevades, l'infant ha d'interactuar amb l'entorn, però amb agents culturals com a intermediaris, és a dir d'adults i altres infants més capaços. En resum, l'infant és el subjecte i no l'objecte de l'aprenentatge.

Una altra idea que s'ha relacionat amb el concepte de mediació és la zona de desenvolupament proximal: és l'escletxa existent entre el nivell de desenvolupament real de l'infant, mesurat per la dificultat del problema que

l'infant pot resoldre sense ajuda de l'adult, i el seu nivell de desenvolupament potencial, mesurat per la dificultat del problema que l'infant pot resoldre amb l'ajuda d'un igual més competent o d'un adult.

A partir del supòsits de la mediació amb l'adult i la zona de desenvolupament proximal, Vigotski i els seus seguidors²⁵ (molts autors relacionats amb l'educació han agafat les idees de Vigostki per treballar el desenvolupament infantil) defensen una educació orientada al desenvolupament. Aquesta idea implica, no només compartir o transmetre la informació, sinó que implica organitzar activitats col·lectives ben planificades. Si els infants aconseguen fer alguna cosa junts, com resoldre un problema, més endavant seran capaços d'assumir tasques semblants o resoldre problemes de manera autònoma.

L'educació ajuda en el desenvolupament personal només si els infants es perceben a si mateixos com a origen i subjecte de l'educació, és a dir, com a participants actius. En aquest context les activitats centrades en l'infant són molt importants, incloses tot tipus de formes de creativitat infantil que comencen amb el joc. Segons Vigostki, el joc, al ser una activitat que imposa regles i restriccions, ajuda, més que cap altra activitat, als infants a desenvolupar la capacitat d'autocontrolar les seves conductes físiques, socials i cognitives (sobretot defensa el joc de fantasia per millorar l'autocontrol especialment en nens difícils i amb impulsivitat elevada).

Per finalitzar, és important remarcar que per a l'autor el desenvolupament d'un nen ha de tenir lloc en un entorn social favorable. Això vol dir, que els educadors han d'esforçar-se en estimular l'aprenentatge i fer que adquireixi significat per a l'infant. Els adults organitzen l'educació espontània dels infants amb l'ajut d'aquest entorn, que col·loca l'infant en el centre del procés educatiu.

□ **Jean Piaget (1893-1980):**

Ha estat considerat una de les figures més importants de la psicologia de tots els temps. Dos dels aspectes de l'obra de Piaget són especialment interessants per a l'objecte d'estudi que ens ocupa: el seu model d'explicació de com els individus adquireixen el coneixement del món que els envolta, idea que ha estat una de les arrels del constructivisme actual, i el seu model sobre el desenvolupament moral.

Per a Piaget, la ment no és un paper en blanc que es va omplint amb l'experiència, com sostenien els empiristes, ni tampoc el coneixement ens ve donat d'una manera innata, com pensaven els racionalistes. En la mateixa línia del que va proposar Kant, Piaget pensa que l'individu construeix el coneixement com a

²⁵ Elena Kravtsova va desenvolupar a Rússia un programa educatiu anomenat Clau Daurada que es treballava amb les idees de Vigostki sobre interacció i zona de desenvolupament proximal.

resultat de la seva interacció amb l'entorn. Així, descriu l'aprenentatge com un procés constructiu intern que es produeix com a resultat dels processos d'assimilació (fa referència a la incorporació de la informació provinent del medi a les estructures cognitives inherents a l'individu) i acomodació (fa al·lusió a la modificació de les estructures cognitives existents a les característiques particulars de la informació que s'assimila) que realitza l'individu per relacionar i encaixar els nous continguts dins de les seves estructures de coneixement. La capacitat d'incorporar coneixements dependrà, principalment, del nivell del seu desenvolupament cognitiu i del nombre i organització dels seus esquemes. L'evolució de la intel·ligència suposa l'aparició progressiva de diferents etapes que són qualitativament diferents entre sí (estadi sensoriomotor, estadi preoperacional, estadi de les operacions concretes i estadi de les operacions formals).

Pel que fa al model de desenvolupament moral, que es centra, en la forma en que els nens segueixen les regles, consta de quatre etapes:

En el **primer estadi (de 2 als 4 anys)** els nens no tenen una concepció real de la moralitat. La major part de la seva conducta consisteix en jugar sense que hi hagin regles formals, tot i que, de vegades, poden inventar-se algunes restriccions com part del joc.

En el **segon estadi (de 5 a 7 anys)** apareix la idea de seguir les regles al peu de la lletra. Les regles es consideren "heterònomes" (dictades externament); ordres donades per persones amb autoritat (normalment pels pares i els mestres) i no es poden canviar. Els nens en aquesta segona etapa, que Piaget anomena "**realisme moral**", no qüestionen el propòsit o la modificació d'una regla, encara que no els agradi seguir-la. D'una banda, els infants mostren una responsabilitat objectiva, en el sentit que avaluen les situacions morals només en termes de les conseqüències físiques i objectives i d'altra banda, tenen un sentiment molt ferm de la justícia i consideren que s'ha de castigar quan no se segueix una regla.

En el **tercer estadi (de 8 a 11 anys)** els nens es van adonant que les regles són acords creats socialment amb l'objectiu d'ajudar o protegir-se unes persones de les altres. L'obeir les regles ja no consisteix simplement en seguir les ordres d'una altra persona, sinó que és una decisió autònoma de cooperació amb els demés. Piaget anomena aquesta tercera etapa com "**relativisme moral**".

En el **quart estadi (a partir dels 12 anys)** els nens comencen a ser capaços de crear noves regles i comencen a preocupar-se per temes socials, més enllà dels estrictament personals.

En aquesta etapa Piaget parla de maduresa de pensament i és quan -segons Kolberg- es desenvolupa el judici moral, que tot seguit explicarem.

Per Piaget, les experiències que els nens adquireixen al llarg de la seva infantesa a partir de la interacció amb els altres (segons l'autor, la interiorització de tots els valors culturals es realitza a partir de la interacció del nen amb els pares, primer, després amb els germans, parents i amics de la família) són essencials pel pas d'un estadi a l'altre, així com també ho és el desenvolupament cognitiu. El desenvolupament moral i l'autonomia de prendre consciència del què és bo i què és dolent va estretament lligat amb el desenvolupament intel·lectual.

□ **Lawrence Kohlberg (1927-1987):**

Psicòleg americà que va investigar sobre el desenvolupament moral i l'autonomia dels individus i va examinar el model de Piaget com a punt de partida.

En la seva teoria planteja que les persones van reestructurant el seu pensament al voltant de les qüestions socials i morals conforme es va desenvolupant la seva estructura cognitiva, de manera que els diferents nivells morals pels quals travessen les persones impliquen diferències qualitatives en el seu desenvolupament cognitiu (és a dir, hi ha una alta correlació entre el desenvolupament cognitiu i el desenvolupament moral, tot i que la maduresa cognitiva-moral no està tan estretament associada amb el comportament social). En aquest sentit Kohlberg té en compte les idees de Piaget.

Planteja tres nivells de desenvolupament moral:

- **Pre-convencional:** es caracteritza per enfocar els problemes morals en base als interessos concrets subjectes a ells (arguments egocèntrics).
- **Convencional:** els problemes morals són enfocats des de la perspectiva de ser un membre de la societat i es pren en consideració al grup. El correcte és complir els deures (apareix la consciència del deure) i respectar l'ordre social. Es considera que les regles s'apliquen a tots de la mateixa manera.
- **Post-convencional (d'autonomia moral):** es pren la perspectiva que tots els individus viuen en un sistema social i es comprèn que no tots comparteixen els mateixos valors i idees. Es creu que cada persona té un valor personal i ha de ser respectat (arguments autònoms). Les decisions morals es generen a partir de drets, valors i principis universalment acceptats (per exemple la justícia o la dignitat humana)
Els conflictes morals sorgeixen a partir d'aquest estadi, en la mesura que s'arriba al pensament operatorial-formal, descrit per Piaget.

Els estudis que realitza Kohlberg al llarg de la seva carrera arriben a la conclusió que el desenvolupament lògic és una condició necessària, però no suficient del desenvolupament moral. El sentit de la justícia no només s'aconsegueix mitjançant

la participació en grups de discussió moral, sinó també a partir de la inserció en una comunitat justa.

□ El Pensament pedagògic d'Emmi Pikler (1902-1984) i l'institut Lóczy

L'Institut Lóczy es va crear l'any 1946 a Budapest especialitzant-se en l'educació dels nens de 0 a 6 anys. És una institució que acull des de la data de la seva inauguració infants menors de 6 anys separats de la seva família per motius socials.

Els seus principis bàsics són:

- A. El respecte al nen com a persona, com a ésser únic que estableix relacions i que influeix en l'esdevenidor del seu entorn.
- B. La seguretat afectiva, afavorida per una relació infant/adult individualitzada. El valor de les relacions personals estables, de la constància de les actituds educatives, i de la personalització de la relació entre adult i nen proporcionen a aquest la seguretat necessària per al seu progrés global.
- C. La pedagogia de la vida quotidiana, el valor de les petites coses que per als nens signifiquen grans coses. La comunicació verbal en totes les actuacions que l'adult realitza sobre els petits esdevé un aspecte crucial.
- D. La llibertat de moviment i la conquesta de l'autonomia. El valor de l'activitat autònoma basada en la iniciativa del nen, que sorgeix del seu propi interès, li proporciona satisfacció (aquest és el mateix principi en el qual es basa Célestin Freinet, segons el qual els nens d'educació infantil es caracteritzen per ser molt actius, amb interès per explorar, descobrir i comunicar els seus coneixements i experiències).

Segons aquesta forma de pensament, l'autonomia comença des del naixement, però va prenent forma en cadascun dels estadis de desenvolupament. Per a Emmi Pikler i els seus seguidors, les primeres experiències d'autonomia dels nadons (referides a l'autonomia de moviment i al joc autònom) possibiliten que des de ben petits descobreixin la seva pròpia activitat espontània. Aquesta autonomia els permet aprendre a modificar el seu moviment i els seus actes, a expressar-se lliurement, a experimentar els efectes de les seves accions, a sentir els límits de la seva pròpia responsabilitat, etc. En definitiva a actuar sobre el món que els envolta.²⁶

²⁶ Aquesta escola de pensament critica el fet que l'adult sovint trenca el procés d'activitat iniciat pel nadó. Per exemple, quan l'adult col·loca l'infant en una posició que aquest encara no ha adquirit (el fa seure quan el nen no sap encara aixecar-se i tornar a baixar a terra, etc.) paralitza el nen, el fa tornar inactiu i poc competent. Un altre exemple és que quan l'adult distreu l'infant amb una joguina o l'incita

Aquest corrent de pensament sosté que el respecte de la llibertat d'acció de l'infant permet establir un clima de major confiança entre pares i fills, que a la vegada confereix un major sentiment de seguretat en el menor. Tampoc cal oblidar que l'adult ha de guiar a l'infant pel camí de la integració social, la qual cosa significa que li ha d'ensenyar els límits, les exigències de la realitat i les normes socials a les quals està subjecte.

L'infant, en definitiva, no desitja esdevenir independent, sinó només matisar aquesta dependència i expressar el seu punt de vista personal i realitzar accions que estan d'acord amb el nivell de desenvolupament de cada etapa.

Hem observat també que la imatge de la infància està molt influïda per la teoria educativa que hi ha al darrere. Un infant és pot considerar com a un individu mancat de recursos i amb una gran necessitat d'amor i de protecció, o com a un individu amb potencialitat i talent i amb capacitat per afrontar determinades situacions sense la protecció d'un adult.

En les últimes dècades la preocupació per comprendre les capacitats d'aprenentatge dels nens en les diferents edats i per fomentar les seves competències i les seves habilitats en general ha estat notable. Progressivament s'ha anat assumint la transcendència de la necessitat natural de l'infant per descobrir, explorar, actuar, responsabilitzar-se i ser autònom. En les teories descrites, ha quedat palès que l'infant no neix ensenyat i que és a partir de la interacció amb el medi i el seu desenvolupament cognitiu que va configurant la seva personalitat i el que serà l'autonomia adulta. Per tant, és un procés llarg amb etapes i ritmes individuals diferents.

La línia de pensament d'Emmi Pikler, sosté que les primeres experiències d'autonomia es poden trobar en els nadons, sobretot l'autonomia referida al moviment i al joc, però aquesta autonomia va prenent forma en cadascun dels estadis del desenvolupament de l'infant. Piaget i Kohlberg apunten que la condició prèvia al desenvolupament de l'autonomia moral és el desenvolupament cognitiu.

És sabut que les capacitats de desenvolupament tenen una relació orientativa amb l'edat (sobretot és el factor més considerat en els sistemes legals), tot i que hi ha més factors a tenir en compte, com l'entorn social, familiar, les experiències viscudes, etc., quan s'avalua l'autonomia moral d'una persona.

a moure's, a jugar, no només pertorba la situació d'autonomia, sinó que a més a més accentua artificialment la dependència actual de l'infant i esdevé indispensable per a ell. Proposant-li coses que són per damunt de les seves forces i de les seves competències, el nen necessita de l'ajuda de l'adult.

2.5. LES GEOGRAFIES INFANTILS I JUVENILS

L'educació en termes generals exerceix un paper essencial en el desenvolupament de les persones, així que és indubtable que l'escola, les activitats educatives extraescolars i la família tenen un paper de primer ordre en el procés de socialització. Bourdieu anomena a aquests tres espais "camps de joc"²⁷ i en termes de l'interaccionisme simbòlic són coneguts com a "escenaris". Sigui quina sigui la seva definició, el que estem d'acord és que són tres territoris claus en el conjunt d'experiències que constitueixen les geografies infantils o adolescents, enteses com el conjunt de realitats i processos articulats en diferents territoris.²⁸

2.5.1 LA FAMÍLIA

La família és la institució en la qual es desenvolupa la socialització primària. És l'espai on es normalitzen pràctiques, hàbits, valors i actituds, i es prepara a l'infant per afrontar situacions en d'altres esferes (escola, grups de lleure, etc., després la societat en general).

Aquesta socialització es desenvolupa per mitjà d'interaccions (accions recíproques) que provoquen la influència mútua entre els seus membres. Les transaccions que es donen entre pares i fills són negociades o imposades.

La família com a institució ha sofert canvis importants en els darrers anys. Tradicionalment la posició dels membres dins de la família era adscrita segons els patrons culturals establerts pel sistema de parentiu, independentment dels propis recursos o mèrits dels individus. En particular, la família moderna –que es generalitza a partir de la Revolució Industrial i el procés de creixement demogràfic de les grans ciutats– especialitzava al marit i a la muller en unes i altres funcions, a partir d'un criteri d'estricta divisió sexual dels rols familiars. Així, en unes famílies que passen a reduir-se a la família nuclear (model de llar basat en la parella i els fills), l'home ostentarà el "rol instrumental" o de sustentador econòmic de la família (*breadwinner*, com se'l coneix en la terminologia anglosaxona), mentre que la dona ostenta

²⁷ En termes de Bourdieu, un camp podria ser definit com una xarxa de relacions objectives entre posicions. Aquestes posicions són definides objectivament per la seva mateixa existència; per les determinacions que imposen als qui les ocupen; per la seva situació actual i potencial en l'estructura de la distribució de les diferents espècies de poder, la possessió dels quals dóna accés als avantatges específics que estan en joc en el camp. Citat a Alegre, M. A. (2007). *Geografies adolescents a secundària*. Col·lecció d'estudis de joventut. Secretaria de joventut de Catalunya, pàg. 15.

²⁸ Alegre, M. A. (2007). *Geografies adolescents a secundària*. Col·lecció d'estudis de joventut. Secretaria de joventut de Catalunya.

l'anomenat "rol expressiu", encarregant-se de la criança dels fills/es i de les tasques de manteniment de la llar.

Amb l'aparició de la família postmoderna, els individus que la componen passen a tenir projectes propis, diferenciats de la resta de membres. El paper de la dona i l'home es reformula, mercès a la igualació que suposa que les dones accedeixin a la mateixa educació que els homes i al mercat de treball de forma massiva. Es reforça la posició de la dona (guanya independència econòmica) i s'incrementa la seva participació en la presa de decisions. Tradicionalment, el rol d'autoritat l'assumia el pare, mentre que la mare adoptava el paper de conciliadora i protectora, i actualment s'han redefinit els rols, sobretot en el model de família negociadora²⁹. Així, es fa palès la major participació dels pares en la criança dels fills més enllà del rol d'autoritat, tot i que no arriba a ser igualitària amb la de les mares. Però en molts casos l'estil de pare sancionador i autoritari, ha passat a ser benèvol i conciliador, mentre que el rol de la mare ha guanyat en autoritat familiar, esdevenint així les famílies més simètriques pel que fa a les relacions de poder internes, i per tant més democràtiques.

A més d'aquests canvis, han aparegut en els darrers anys noves formes d'organització familiar que cada vegada tenen més pes en els països industrialitzats (famílies monoparentals, famílies reconstituïdes,³⁰ pares divorciats o separats que es reparteixen l'atenció dels seus fills, etc.) i que ha comportat que els fills hagin d'aprendre a desenvolupar-se en situacions noves. En moltes ocasions, ha significat que els infants tinguin més espais d'autonomia i llibertat, obligats per les circumstàncies.

Una de les variables que juga un paper important en els entramats familiars, és el model educatiu adoptat pels pares. Per model educatiu entenem tant els missatges educatius que els pares intenten transmetre als fills (com valors, actituds, normes de conducta, coneixements, etc.), com la manera de fer-ho, sigui la comunicació (actituds positives o negatives davant la comunicació o el diàleg), les formes concretes de relació (control/ deixar fer, afecte/hostilitat...) i els recursos utilitzats (instrumentals, emocionals, motivacionals, etc.). L'estil educatiu adoptat pels pares exerceix una influència directa sobre el desenvolupament de l'infant i de les seves característiques. Ja hem comentat anteriorment la importància que té la socialització primària en la configuració de la personalitat del nen. Malgrat tot, no sempre resulta senzill ja que la influència de l'estil educatiu dels pares sovint no es dóna en el sentit pur i, a més en moltes ocasions varia en funció de l'etapa del desenvolupament en la qual es troba l'infant o l'adolescent.

²⁹ Meil Landwerlin, G. (2006) *Pares i fills a l'Espanya actual*. Barcelona: Fundació "La Caixa". Col·lecció Estudis Socials, núm. 19.

³⁰ Tipus de família formada per una parella adulta en la que un dels cònjuges té un fill d'una relació anterior.

La investigació sobre l'educació parental és bastant escassa. A partir dels anys 50, a partir de la tècnica de l'anàlisi factorial, s'obtenen dos factors bàsics sobre l'estructura de la dinàmica familiar, el "recolzament" i el "control". En funció d'aquests eixos es perfilen tres models educatius segons Diane Baumrind.³¹

- **Model autoritari:**

Els progenitors que s'inscriuen en aquest estil consideren que és important exaltar el valor de l'obediència, el paper de l'autoritat, la tradició i l'ordre. Es dona molt poc marge a la individualitat i a la independència perquè es considera que l'infant és poc autònom i necessita que l'adult li marqui les pautes i el camí que ha de seguir durant la seva trajectòria vital fins a la majoria d'edat. Es fa doncs necessari l'establiment d'uns límits clars i unes normes rígides a les quals l'infant s'ha d'atenir. S'utilitza el càstig. Si les relacions entre fill/pares són més laxes i més permissives, des d'aquesta òptica es considera que l'adult no només perd l'autoritat sobre l'infant, sinó també el seu paper d'educador.

- **Model permissiu:**

Aquest estil educatiu es caracteritza per la laxitud de les normes dins la família, per l'absència de supervisió i d'orientació de la conducta del nen. A diferència del model autoritari, es concedeix autonomia i independència a l'infant perquè prengui les seves pròpies decisions. Així, els pares deixen que els seus fills es construeixin la seva autoescala de valors a partir de les experiències viscudes i del seus interessos individuals. L'equip d'Emmi Pikler expliquen que molts dels pares que es consideren permissius posen els seus fills a l'escola bressol, amb la finalitat que allà els facin autònoms en aspectes concrets per tal que els adults pugui guanyar temps per a tasques més valorades socialment.

Si bé, aquest "laissez faire" respon, com descriu l'autora, a les conviccions dels pares en reforçar el valor d'autonomia, altres vegades respon a una manca de temps per estar amb els fills o simplement a factors de cansament en l'assumpció del "rol de pares".

Cal destacar que el model permissiu no s'ha de confondre amb el model absentista o dimissionari, en el que els pares renuncien a fer de pares.

³¹ Baumrind, D. (1966). "Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior", *Child Development*, 37(4), pàg. 887-907.

▪ **Model dialogant:**

Els pares que utilitzen aquest model, segons Baumrind, fomenten el diàleg i la comunicació amb els seus fills. Creen una atmosfera familiar de respecte i consideració mútua. Els pares intenten interpretar i dirigir, en la mesura de les seves possibilitats, i atorguen als seus fills la possibilitat d'opinar i discutir les normes que no els semblen justes. Així, que moltes de les normes de les llars són producte d'una negociació permanent entre els seus membres, tot i que hi ha unes normes bàsiques de funcionament que s'estableixen de manera clara i contundent. Aquesta flexibilització de les normes no significa que hi hagi una pèrdua de control, sinó que s'intenta orientar el procés educatiu dels fills d'una manera consensuada i adaptada al moment evolutiu de l'infant o jove, i a diferència del model autoritari s'utilitza el poder, com el control estricte i el càstig, en casos determinats. És un estil de criança generalment acompanyat de nivells d'afectivitat i recolzament emocional importants, i fomenta la independència i la individualitat del nen, però dins d'uns límits.

Segons estudis realitzats per psicòlegs, aquells nens que des de ben petits creixen en un clima familiar de confiança amb els pares, amb qui mantenen una comunicació fluïda, se'ls desenvolupa una responsabilitat social més gran. Una de les autores que va estudiar aquest tema durant els anys 60 és M. R. Winterbottom.³² El resultat dels seus estudis mostren que els pares que s'esforcen per estimular que el seus fills es valguin per sí mateixos des de ben petits, com ordenar-se la roba, tenir cura de les joguines, fer-los conèixer la ciutat, etc., fa que quan aquests arribin a l'adolescència siguin més independents i tinguin més confiança en sí mateixos. Segons aquesta autora, no és qüestió d'aconseguir tot aquest repertori de conductes mitjançant la coerció i el càstig, sinó a partir de reforçadors positius com és una mostra d'afecte.

En un dels informes elaborats pel Centre de Investigacions Innocenti d'Unicef sobre la Infància,³³ on es descriuen els resultats de diversos estudis fets per investigadors psicosocials, destaca que les interaccions gratificants entre pares i fills són requisits essencials pel bon desenvolupament cognitiu i emocional del nen.

Des de la concepció més sociològica, la família negociadora és el reflex del procés d'individualització³⁴ de la societat en la segona meitat del segle XX, que suposa la desaparició de les grans identitats socials i l'accentuació de les individualitats i les singularitats. Per Ulrick Beck³⁵ aquest procés d'individualització no està tan sols basat

³²Winterbottom, M. R. (1958). *The relation of need for achievement to learning experiences in dependence and mastery*. Atkinson, J. W. *Motives in fantasy, action and society*. Princenton, New Jersey: Van Nostrand.

³³Unicef (2008). *El cuidado infantil en los países industrializados: transición y cambio*, Report Card Innocenti núm. 8, Florencia: Centro de Investigaciones Innocenti.

³⁴Meil, G. (2005). *Encuesta sobre las relaciones padres-hijos*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

³⁵Beck, Ulrich (2002). *La sociedad del riesgo global*. Siglo XXI de España Editores.

en la lliure decisió, sinó que respon a un procés en el qual els individus estan menys subordinats a les estructures normatives tradicionals. La democratització de les institucions i de la societat en el seu conjunt esdevé també un element clau.

Aquest autor conceptualitza la trajectòria personal actual com la “biografia elegida”, davant de la “biografia normal” que es donava tradicionalment i que estava marcada fonamentalment pel sexe, edat i origen social. Abans les trajectòries vitals eren homogènies i la majoria apuntaven cap a una direcció, de manera que tenien un punt de partida i d'acabament coneguts pels individus. Ara es trenca amb aquesta linealitat, els processos vitals es diversifiquen i es dona lloc a situacions i a condicions molt diverses. Aquesta situació ofereix, segons Beck, una major possibilitat d'elecció en les opcions vitals, per una banda, però també significa una major incertesa i menor seguretat en la validesa de les normes i institucions.

En definitiva, el model de família negociadora, és el model que, segons la majoria d'autors que han treballat aquest tema, socialitza millor els fills per a una societat democràtica i plural.

Es té poca informació sobre per què els pares s'inclinen cap a un estil o un altre. Alguns autors³⁶ assenyalen que són diversos els factors que entren en joc, entre els quals destaquen els aspectes culturals, els recursos materials i emocionals amb els quals compten els pares, la personalitat dels pares i dels fills i la vivència de la pròpia educació dels pares.

³⁶ Belsky, J., investigador a l'Institute for the Study of Children, Families and Social Issues, de Gran Bretanya. Autor de nombrosos estudis realitzats entorn a les relacions familiars i el desenvolupament del infant en el si de la família.

Normes en l'espai familiar

Nombroses regles i hàbits organitzen les relacions entre els seus membres i estructuren els diferents moments del dia. Però les regles no tenen la mateixa importància; hi ha un ordre de prioritats.

Segons Emmi Pikler³⁷ i el seu equip van establir 3 tipus de regles:

- **Vermelles:** són les més importants. No s'han de discutir. De vegades, estan lligades a un perill per al mateix infant o per a un altre (no creuar el carrer sense mirar, no pegar els companys...). L'adult s'ha de mantenir ferm i aturar l'infant, en aquest cas.
- **Roses:** són les més nombroses. Ex: rentar-se les mans, no cridar quan hi ha algú dormint, endreçar l'habitació, etc. Per a l'adult, les regles roses són el terreny de la paciència, de la negociació, de la cooperació final. L'infant aprèn a poc a poc aquestes regles i acceptar-les voluntàriament.
- **Orientacions blaves:** emanen de l'actitud mateix i del mode de vida de pares i educadors. Són transmeses d'una manera molt subtil i no dictades com a regles. L'infant pren consciència mirant com viu el seu entorn i experimentant el seu suport o la seva desaprovació. Com per exemple: menjar sol fent servir una cullera, compartir les joguines, passar-ho bé a l'escola, etc.

2.5.2 L'ESCOLA

La socialització és el procés mitjançant el qual les persones desenvolupen la consciència de les normes i els valors socials i adquireixen un sentit del jo. Aquest procés permet que les persones s'adaptin al seu entorn social i mostrin les pautes de comportament i les relacions interpersonals que són pròpies d'aquest entorn.³⁸

Mentre la socialització primària és aquell procés que té lloc durant la primera infantesa a través del qual un individu esdevé membre de la societat, la socialització secundària és el procés posterior que indueix l'individu socialitzat a penetrar i a participar en nous sectors del món objectiu de la seva societat.³⁹

³⁷ Falk, J. (2008). *Lóczy, escoltar els infants*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat. Col·lecció Temes d'Infància, 58.

³⁸ Torrubia, R.; Doval, E. (coord.) (2009). *Família i educació a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. [en línia] < <http://www.fbofill.cat/intra/fbofill/documents/publicacions/496.pdf>>.

³⁹ Berger, P.; Luckmann, T. (1988): *La construcció social de la realitat. Un tractat de sociologia del coneixement*. Barcelona: Herder.

L'escola és una de les institucions socials on té lloc la socialització secundària, procés que es produeix des del final de la primera infantesa i fins a la maduresa, en el qual també intervenen altres agents (els amics, els mitjans de comunicació, les organitzacions, etc.).

En l'entorn escolar les regles no són individualitzades i basades en les relacions afectives personals (com en la família), sinó que són regles col·lectives més rígides. L'escola és la primera institució formal a la qual accedeix l'infant, on aprèn un tipus diferent de relacions i normes deslligades de l'àmbit afectiu familiar.

D'altra banda, l'escola és un dels espais en el qual els infants i joves passen més temps i on afloren les amistats, les enemistats, les solidaritats, les lluites, les aproximacions, els distanciaments, les emocions, les racionalitats, etc., que en el seu conjunt conformen una part important de la seva trajectòria vital. Així doncs, l'escola no és tan sols un espai socialitzador, sinó que també representa un camp de sociabilitat.

La importància de l'escola com a agent socialitzador deriva tant dels objectius i continguts que explícitament es volen transmetre (coneixements i competències), com de les pràctiques quotidianes que es desenvolupen en les escoles i que incideixen de forma directa en els alumnes. És a dir, que en l'escola no només es transmeten conceptes o habilitats tècniques, sinó que en la pràctica escolar es desenvolupen uns determinats estils d'interacció, unes maneres concretes d'organització, i una sèrie de relacions socials (que els sociòlegs de l'educació anomenen "currículum ocult") que influeixen en l'aprenentatge social dels infants.⁴⁰

Des de l'enfocament estructural funcionalista (amb autors com Parsons i Dreeben) s'analitza la manera que l'escola socialitza els alumnes en l'acceptació d'uns coneixements, normes i actituds socialment establerts, que es consideren necessaris per al bon funcionament i consens social. Des de la perspectiva crítica s'analitzen les relacions entre l'escola i les demandes econòmiques i polítiques en les societats industrials, i es considera que els principis que orienten les pràctiques escolars són el producte d'una societat concreta, de manera que cada context sociohistòric genera unes necessitats socials i unes finalitats educatives.⁴¹

Així, mentre que els teòrics liberals afirmen que l'educació pública ofereix possibilitats de desenvolupament individual, mobilitat social i poder polític i econòmic als més desprotegits, segons els educadors radicals la funció primordial de l'escola és la reproducció de la ideologia dominant, de les seves formes de coneixement, i la difusió de les habilitats necessàries per al manteniment de la divisió social del treball. En

⁴⁰ De Paz Abril, D. (2004). *Pràcticas escolares y socialización: la escuela como comunidad. Estudio etnográfico sobre la naturaleza diversa de las prácticas escolares en una escuela y su desigual influencia en la socialización escolar*. Masjuan, Josep Maria (dir.). Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Sociologia, Barcelona.

⁴¹ *Ibid.*

aquest sentit, alguns autors (com Bowles i Gintis) consideren que l'escola està al servei de l'aparell productiu capitalista, que demanda a la població la capacitat d'inserir-se dins del sistema de divisió de treball sota un control jeràrquic; per tant, el sistema educatiu actua com a mecanisme de socialització que imparteix els coneixements i les formes de comportament que demanden les empreses (que es transmeten tant a través del programa formal com del programa o currículum ocult). Des d'aquesta perspectiva també es considera que l'escola és un element de reproducció de les diferències socials i de transmissió de l'estatus, que segons la teoria de la reproducció cultural de Bourdieu s'origina a través del control que exerceixen les classes socials dominants en imposar una definició del món social que sigui consistent amb els seus interessos. Aquest poder simbòlic s'exerceix a través de la cultura, que s'utilitza per mostrar els interessos econòmics i polítics de les classes dominants com a elements necessaris i naturals de l'ordre social.⁴²

També hi ha autors que assenyalen les demandes contradictòries a què està sotmesa l'escola en l'actualitat, dins d'una societat també dual en la qual en l'esfera política totes les persones tenen els mateixos drets, mentre que en l'àmbit econòmic tenen preferència els drets de la propietat:⁴³ d'una banda l'escola ha de formar ciutadans, mitjançant els coneixements, actituds i valors necessaris per participar en una societat democràtica, i després, ha de preparar els alumnes per al respecte a l'autoritat, la disciplina i la submissió. Al seu torn, des del món productiu, se li exigeix també una socialització específica per al món laboral, i se li demanen competències i habilitats enteses sobretot en clau de transició escola/treball.

En general, a causa dels canvis socials i de les transformacions de la institució familiar experimentats en les darreres dècades, l'objectiu de l'escolarització s'ha anat modificant, i per adaptar-se a les noves necessitats socials i familiars, els centres educatius han assumit responsabilitats educatives que abans no tenien.⁴⁴ En aquest context de transformacions cada cop resulta més difícil establir quins són els objectius i els continguts educatius que s'han de prioritzar.

⁴² Bowles, S.; Gintis, H. (1976). *Schooling in Capitalist America*; Bourdieu, P.; Passeron J. C. (1977). *Reproduction*; Bourdieu, P. *Outline of Theory and Practice*. Citats a Giroux, H. A. (1985). "Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico". *Cuadernos Políticos*, número 44 México, D. F.: editorial Era. [en línia]

<<http://www.cuadernospoliticos.unam.mx/cuadernos/contenido/CP.44/cp.44.6.%20HenryAGiroux.pdf>>

⁴³ Fernández Enguita, M. (1990). *La cara oculta de la escuela*. Citat a De Paz Abril, D. (2004), op. cit.

⁴⁴ Torrubia, R.; Doval, E. (coord.), op. cit.

2.5.3 ESPAI DE LLEURE/ESPAI EDUCATIU NO FORMAL

Els autors Rapoport i Rapoport⁴⁵ diferencien tres estadis biogràfics en l'oci dels joves: el del lleure organitzat (bàsicament l'esport, l'escoltisme o activitats similars), el del l'oci casual o sense propòsit (anar amb els amics o passejar) i el de l'oci comercial (freqüentar bars o discoteques, anar al cinema, etc.).

El lleure organitzat comprèn una diversitat molt gran de pràctiques, intencions i agents, que poden referir-se tant el que fan els infants o joves en un esplai, en un espai de lleure, com el que poden fer en un equip de natació, o a l'escola de música o al centre d'art. Malgrat aquesta heterogeneïtat, totes aquestes activitats es caracteritzen per promoure el desenvolupament de les facultats físiques, intel·lectuals, personals i socials dels seus usuaris. Són espais amb fortes implicacions socialitzadores, que fomenten la transmissió de normes, valors i models de comportament, al mateix temps que afavoreixen la construcció d'identitats col·lectives a partir de la construcció de grups d'iguals, la participació en activitats, etc. Així, amb aquesta nova estructuració de l'espai no escolar es substitueix l'antiga percepció de temps perdut i improductiu per una nova concepció de temps que té diferents funcions:

- Com a **prevenció i disminució de problemes socials**: dificultats o conflictes socials que afecten a la infància i a la joventut, com la delinqüència juvenil, el consum de drogues, etc. En un primer moment les activitats d'oci dins d'aquest vessant van estar enfocades principalment a col·lectius en risc d'exclusió. Més endavant, s'ha estès a la resta de població infantil i jove amb la idea bàsica de "prevenció", d'evitar alguna cosa no desitjada.

Un informe sobre seguretat urbana a la ciutat de Barcelona del 1985,⁴⁶ manifesta que el problema principal és que els infants i joves no acostumen a trobar activitats interessants o atractives, la qual cosa els condueix a un estat d'apatia. Això pot portar a dinàmiques de desarrelament i a conductes antisocials. L'experiència de llargs períodes sense activitats organitzades ni estructurades té efectes negatius sobre la personalitat, els hàbits i les conductes dels col·lectius més joves.

⁴⁵ Rapoport, R.; Rapoport, R. N. (1975): *Leisure and the Family Life-Cycle*. Citat a Martínez, R. (2002). *Cultura juvenil i gènere*. Generalitat de Catalunya. Departament de la Presidència. Secretaria General de Joventut.

⁴⁶ *Informe Socías* realitzat per la Comissió Tècnica de Seguretat Urbana de Barcelona. Citat a Casas, F. (2002). *Infancia: perspectivas psicosociales*, Editorial Paidós.

- Com a **experiència normalitzadora**: per aquells infants i joves en situacions de dificultat personal o social, com per exemple la pràctica de l'esport entre persones amb discapacitats físiques o psíquiques.
- Com a **experiència enriquidora**: en el sentit d'ensenyar als infants i aprofundir en altres disciplines, siguin artístiques (expressió artística, música, teatre etc.), esportives o d'altra mena, i donar-los així una educació més integral i variada.

Sigui pel motiu que sigui, el fet és que són nombrosos els infants i joves que realitzen activitats fora d'horari escolar, que constitueixen un bon motiu per treballar valors i actituds. Ja havíem comentat que la millor manera d'atansar-se als infants és el contacte directe. Per això, l'espai de lleure extraescolar s'ha configurat com un espai més, amb caràcter educador i socialitzador, en tant que ofereix una oportunitat per desenvolupar la capacitat creadora i participativa dels menors.

Pel que fa a l'oci casual o l'oci comercial, fa referència al temps lliure que els infants i joves dediquen a activitats o a accions també voluntàries, però a diferència del lleure organitzat no estan subjectes a la regulació d'uns espais i d'uns temps concrets per a la seva consecució. Tampoc tenen en primera instància la finalitat educadora i socialitzadora de transmissió de valors o de coneixements com en els espais d'educació no formal, encara que certes activitats integrades en l'oci implícitament tenen components educadors, però el propòsit primer d'aquest temps d'oci és de descans i d'entreteniment.

En relació amb aquest temps de lleure cal assenyalar **dos canvis que potser afecten de manera més important a la joventut respecte a d'altres segments poblacionals**: d'una banda, molts aspectes de l'oci s'han tornat consumistes, és a dir, es paga per fer moltes d'aquestes activitats que engloben el nostre temps d'oci i per tant s'ha creat tota una indústria paral·lela que ens incita a consumir. D'altra banda, l'oci, com d'altres aspectes de la nostra vida, s'ha vinculat estretament amb les noves tecnologies i ha creat noves formes de gaudir del nostre temps de lleure⁴⁷.

Aquest consum de temps d'oci fa sorgir una nova identitat, que no es construeix a partir de la classe social ni de la posició en el mercat, sinó a través del temps que dediquem al lleure, és a dir, de la posició que tenen els joves en relació amb el consum. D'aquesta manera, el concepte de temps lliure o d'oci s'ha vist modificat, la societat en general i més concretament els joves valoren aquest temps d'una forma molt diferent respecte a les generacions anteriors, i per tant les seves pràctiques i costums

⁴⁷ *Juventud vasca 2008*. Gobierno Vasco. Departamento de Cultura. [en línia] <www.euskadi.net>.

relacionades amb l'oci són completament diverses.⁴⁸ En aquest espai lliure d'obligacions és quan el jove se sent amb més autonomia i creativitat.

⁴⁸ Serracant P. (coord.) (2008). *Enquesta a la joventut de Catalunya 2007: Una anàlisi de les transicions educatives, laborals, domiciliars i familiars*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Acció Social i Ciutadania. Secretaria de Joventut.

3. ANÀLISI ESPAI FAMILIAR

En el context educatiu com veurem més endavant, els espais d'autonomia estan regulats pel mateix centre escolar, i encara que els sistemes educatius siguin diferents, tots els alumnes hi tenen els mateixos drets i les activitats que hi fan són força semblants.

En canvi, en l'espai familiar l'heterogeneïtat de les vivències personals en els infants i en els joves és més gran, atès que hi ha una gran diversitat de contextos i estratègies familiars, que vénen condicionats/des per un seguit de variables com l'estil educatiu adoptat pels pares, com la seva presència o no a la llar, l'edat del nen, les activitats extraescolars, la disponibilitat de recursos, etc. La combinació de totes elles fan que en alguns casos els fills tinguin un marge d'autonomia gran i en d'altres aquest sigui molt petit.

Com hem comentat en el marc teòric, l'estil educatiu dels pares⁴⁹ exerceix una influència directa sobre el desenvolupament de l'infant. Aquest estil educatiu no sempre es dóna en un sentit pur, i a més, varia en funció de l'etapa de desenvolupament en la qual es troba l'infant.

Per estil educatiu dels progenitors s'entén tant els valors i les normes que els pares intenten transmetre als seus fills, com la manera de transmetre'ls (amb actituds positives o negatives davant la comunicació o el diàleg), les formes concretes de relació (control/deixar fer, afecte/hostilitat, etc.) i els recursos utilitzats (instrumentals, emocionals, motivacionals, etc.).

D'aquesta manera, quan els pares s'inclinen cap al model permissiu, que significa l'absència de supervisió i orientació de la conducta i la laxitud de les normes familiars, els fills tenen una autonomia i un marge de llibertat més gran. En alguns casos, l'opció per aquest model respon al tarannà o les conviccions dels propis pares, per bé que en altres casos la relaxació de l'autoritat parental és deguda a factors de desgast, o fins i tot a compartir poc temps amb els fills.

“M'agradaria ser més rígida però no tinc forces ja. Ja m'ho diuen que tinc que ser més rígida, però arriba un moment que no pots. Et rendeixes i dius... bueno tampoc és tant greu lo que han fet. A mi igual em diran que soc una mare “passota”, no? Però no, podem trobar famílies més com jo que tenen molts fills. Però jo veig mares que estan massa damunt que els castiguen i els criden molt. Jo no, els deixo fer.”

Mare espanyola de quatre fills de 5, 6, 13 i 15 anys que estudien a l'Escola Andorrana, mestressa de casa, família monoparental

⁴⁹ En el nostre estudi no parlarem de models familiars, ja que no ha estat aquest l'objectiu principal, sinó que a partir de les dades recollides de les entrevistes podem referir-nos a estils de pares.

“No, no, jo hi confio. I lo que et dic, si ha de passar alguna cosa, serà estigui dormint, estigui desperta, llavors per què he d'estar patint? Pues mira, me'n vaig a dormir. I sempre, des de que van començar a sortir jo me'n vaig a dormir ben tranquil·la. I els he donat llibertat. tots hem sigut adolescents i hem sortit, i hem estat fins a la matinada, i hem begut i... vull dir, tots ho hem fet i penses, si jo ho he fet.”

Mare andorrana de noi de 16 anys, treballadora d'estació d'esquí

“Jo reconec que al fill gran sobretot, que ha sigut el més difícil, li he permès més coses, però hagués hagut de ser més autoritària amb ell ja des de petit. De no marcar-li límits, ja per la seva manera de ser, perquè són nens que a vegades poden amb tu, t'arriben a posar tan nerviosa que a vegades acabes concedint coses que no les tindries que fer, però acabes fent, perquè a vegades tu estàs sola amb els dos nens i fas lo que pots, per poder estar una mica tranquil·la, perquè si no acabes agobiadíssima, no? Sóc una persona dialogant sóc molt, massa permissiva considero...”

Mare andorrana de dos fills d'11 i 15 anys que estudien a l'Escola Andorrana, propietària d'un comerç

En canvi, aquells pares que adopten el model autoritari, donen poc marge d'autonomia als seus fills, ja que consideren que el seu paper educador passa per establir uns límits i normes rígides de funcionament familiar. En aquest context el nen té poc poder de decisió. Pràcticament la totalitat de pares que opten per aquest estil educatiu ho fan moguts per les seves conviccions fermes en considerar que és l'única manera vàlida d'educar un fill, o fins i tot un deure moral com a pares.

“Hi ha moltes vegades que has de marcar i les marquem. Hi ha coses que es poden pactar i hi ha coses que són normes de casa. Amb el gran vam haver de canviar una mica l'estructura, si no amb 16 anys l'adolescència és durilla i clar si et poses allà i t'encares i t'encaren i acabem tots enfadats, llavors estem... els has de descol·locar, una mica.”

Mare andorrana de dos fills de 12 i 16 anys que estudien a l'Escola Andorrana, mestra

“Pero dentro lo que puedo dialogo, y hay cosas que si no entra en razón, soy más autoritaria. Claro, porque cuando te pide tanto “¿y por qué esto y por qué aquello?” al final terminas “porque soy tu madre y se hace así”. Hay un momento que no tienes más remedio. Hay cuestiones que no se discuten, que son como son. Entonces, si te ven que eres una persona recta, que tiene una determinada escala de valores, podrán cambiarla, pero ya habrán aprendido eso, después pueden desviarse, pero creo que tu debes darle la recta a seguir.”

Mare uruguaiana d'un fill de 12 anys que estudia a l'Escola Andorrana, treballadora de l'àmbit sanitari, família monoparental

“La meva mare és una mica estricta. Sempre està a sobre meu perquè faci els deures i mira si els he fet. Si no els faig, no em deixa sortir. Sempre em dóna ordres perquè em dutxi, sopi... Em castiga quan parlo molt per telèfon i quan estic molt de temps a l'ordenador. No em deixa tenir un compte facebook.”

Nena francesa de 12 anys, 5ème, Lycée

En una posició intermèdia, se situen els pares que adopten l'estil dialogant, segons el qual es creen unes normes bàsiques de funcionament, sota la premissa del diàleg i la comunicació. Existeixen normes, però es poden negociar amb l'adult. I s'està obert a una major reflexivitat, a explicar el perquè de la norma i a justificar-la racionalment. En aquests casos, els pares assumeixen com a deure exercir *de facto* l'autoritat parental envers els fills, però atorgant un valor preeminent a la flexibilitat, al diàleg i àdhuc a la negociació.

L'autoritat dels pares es referma si aquests supervisen les accions dels fills. Per tant, l'infant o l'adolescent gaudeix d'un cert marge de llibertat, però sota la mirada atenta de l'adult.

“No, no me considero autoritaria. Al contrario, mediadora, de dialogar, de consensuar. A veces hay que ser un poco autoritario cuando él no te hace caso por algo, pero somos bastante flexibles, hablamos con él, compartimos cosas con él.”

Mare argentina d'un fill de 10 anys que estudia a l'Escola Andorrana, monitora de menjador escolar

“Jo dono llibertat però amb ordre. Que la persona sigui lliure, que faci lo que vulgui, però hi ha unes limitacions i unes coses que no passo. Els límits depèn de cada aspecte. El respecte això... vull dir de idees jo sóc més clàssic. Tots aquest modernismes de deixar fer ara que és fa molt, jo penso que no és massa bo això. Perquè després passa el que passa. Es pensen que van a tot arreu i no tenen respecte. Càstig no sóc molt, jo sóc més de fer un crit i parlar les coses, que no deixar-ho setmanes sense tocar... jo sóc més d'actuar al moment i converso les coses i a més a més funciona.”

Pare andorrà de dues nenes de 12 i 13 anys que estudien a l'Escola Espanyola privada, propietari de comerç

“Jo penso que la via bona és en el diàleg. Si el teu fill fa una malifeta, en parles i li fas veure que no és allò, a lo millor la continuarà fent, però com a mínim, ja s'ha establert un diàleg, l'orientes i li expliques lo bo que és una cosa i lo dolent que és una altra. Jo penso que la via bona és en el diàleg. I si hi ha més diàleg i generes més confiança. Jo sóc més partidari del diàleg que no de l'estil autoritari.”

Pare andorrà de noi de 14 anys que estudia a l'Escola Espanyola congregacional, treballador de l'Administració pública

Una altra variable que té molt a veure amb l'autonomia, és el temps que els pares comparteixen amb els seus fills.

Quan els pares treballen tot el dia, els nens i els joves tenen un nivell d'autonomia més alt, que inclou l'autogestió del seu temps després de l'escola. Aquest punt és important perquè els pares els fan responsables d'allò que fan i dels resultats que n'extreuen.

L'edat també és un factor que influeix a l'hora d'atorgar llibertat als fills. Els més petits compten, en general, amb una supervisió més gran, tret d'aquells casos en què els pares estan fora de casa tot el dia, per motius laborals. A mesura que els nens es van fent grans, la capacitat de decisió de l'infant augmenta, pel que fa a aspectes relatius de la vida quotidiana.⁵⁰

En els següents apartats s'analitza com influeixen aquests elements en el grau d'autonomia dels infants i adolescents en diferents aspectes dins de l'àmbit familiar.

⁵⁰ MEIL, G (2005). *Encuesta sobre las relaciones padres-hijos*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

3.1 RUTINES DIÀRIES DURANT EL CURS ESCOLAR

El temps que passen els infants abans d'entrar a l'escola i després d'acabar l'horari escolar està molt condicionat per un conjunt de variables que tot seguit veurem.

3.1.1. RUTINES MATINALS

Per rutines del matí entenem vestir-se, esmorzar, preparar-se la motxilla i anar a l'escola. Les tres primeres són accions on els pares acostumen a deixar marge perquè l'infant o el jove triï la roba que es vol posar o esmorzi el que li ve de gust.

L'autonomia està molt lligada al temps disponible dels pares. En les famílies on els pares que per motius de feina marxen d'hora al matí, els fills són més autònoms en les accions de llevar-se, preparar-se l'esmorzar, anar sols a l'escola. Però hi ha pares que, per concepte (creuen que els infants s'han d'espavilar i han de ser més autònoms) i no per motius laborals, deixen marge de llibertat als seus fills en les seves rutines del matí, independentment de quina sigui l'edat d'aquests. Aquest tret també és més freqüent en les famílies monoparentals, que segurament, sense el recolzament d'una parella, han d'assumir tot un seguit de responsabilitats que converteixen el dia a dia en inabastable.

“A la hora del desayuno, ellos ya se espabilan, normalmente. Lo demás, el resto de cosas, ropa y cosas ya se espabilan ellos. Y en cuestiones personales de ellos, lo que es ducharse, lo que es ropa y todo eso, ya saben dónde está y ya hace tiempo que se espabilan.”

Mare espanyola de 3 fills de 10, 13 i 16 anys que estudien a l'Escola Andorrana, treballadora de comerç, família monoparental

“Ellos se despiertan y se visten. Cuando yo me voy ellos ya están despiertos. Pero se preparan todo, algún día que yo les pueda dejar algo como de mimo, si no el desayuno ellos solos. El mayor despierta al más pequeño, desayunan los dos y se van los dos al cole. Se van caminando porque viven cerca.”

Mare argentina de dos fills de 12 i 14 anys que estudien a l'Escola Andorrana, treballadora del sector comerç, família monoparental

“Els meus fills al matí estan acostumats a que es fan l'esmorzar ells sols. A part de que es lleven, es renten, lo que sigui... l'esmorzar s'ho agafen, jo per això no m'aixeco fins que ells marxin. Ja ho deixo tot per la nit, i són responsables d'anar sols a cole i de no arribar tard”

Mare espanyola de quatre fills de 5, 6, 13 i 15 anys que estudien a l'Escola Andorrana, mestressa de casa, família monoparental

“Pues me despierta el despertador, y me hago yo el desayuno. Luego cojo, bueno me cambio antes de desayunar y luego me cojo la mochila y me voy para la parada del autobús”

Noia andorrana de 12 anys, 1r d'ESO, Institut Espanyol

“Sóc molt especial amb la roba, i sí, me la preparo jo a la nit”

Noi espanyol de 16 anys, 4t d'ESO, Escola Espanyola congregacional

En canvi, altres pares prefereixen liderar les rutines dels seus fills, ja que consideren que el seu paper educador passa per establir unes normes de funcionament familiar. En aquests casos són els pares els que supervisen tota la rutina del matí, abans d'anar a l'escola.

“Aleshores, a les 7.20 es troba l'esmorzar a taula i en aquells 10 minutets té que esmorzar perquè jo a dos quarts tinc que marxar. El porto jo a l'escola cada matí.”

Mare espanyola de fill de 12 anys que estudia a l'Escola Espanyola congregacional, treballadora de l'Administració Pública

“Em desperta la meva mare, jo li pregunto si fa fred o no i ella m'escull la roba, i si em sembla bé doncs me la fico, i si no doncs escollim una altra cosa. Ella em prepara la llet, i després, depèn del dia vaig a l'autobús i altres dies em porta ella al cole”

Nena andorrana de 9 anys, CM1, Escola Francesa

“Sempre ho preparen els meus pares i jo esmorzo el que em preparen”

Noi andorrà de 16 anys, 1r de Batxillerat, Escola Andorrana

Mi madre me prepara la ropa por las mañanas. (...) y si no me gusta me aguanto.

Nen portuguès de 12 anys, 1r d'ESO, Institut espanyol

3.1.2. RUTINES VESPERTINES

Les tardes acostumen a ser més complexes que els matins perquè es barregen les activitats extraescolars, amb els deures, el sopar, l'ús de les TIC, etc. Com es tracta de temes molt diversos, intentarem analitzar-los per separat per arribar a unes conclusions comunes.

Normalment, els pares que passen les tardes amb els seus fills fixen unes rutines que els fills segueixen. Es tracta d'un seguit d'activitats que se segueixen amb un cert ordre: anar a recollir els fills a l'escola, portar-los a casa, berenar, fer els deures i, si es pot, deixar una mica de temps lliure perquè facin el vulguin fins l'hora de sopar.

“La recullo a l'escola, la porto a casa, fem deures, berenem, fem deures i després si li queda temps, pot jugar.”

Mare andorrana d'una nena de 10 anys que estudia a l'Escola Espanyola congregacional, treballadora qualificada d'arts gràfiques, família monoparental

“Apenas llega, merienda, merendamos juntas, luego empezamos a organizar entre las dos los deberes. Ella se pone a hacer deberes hasta que los termine. Después se queda un rato jugando, o mirando la TV.”

Mare xilena de filla de 8 anys, Escola Andorrana, treballadora d'estació d'esquí, família monoparental

Hem pogut constatar que els pares que poden dedicar-se als fills a les tardes es mostren satisfets de poder-ho fer, tot i que, en aquests casos, no els deixen autonomia per organitzar-se la tarda com vulguin.

“Clar, això a mi per dintre m'enforteix de pensar “jo sí que puc estar amb el meu fill”. I ell t'ho agraeix, encara que no t'ho sàpiguen explicar, i si no ho tinguessin, això?”

Mare espanyola de fill de 12 anys que estudia a l'Escola Espanyola congregacional, treballadora de l'Administració Pública

En primer lloc, cal dir que l'edat és molt important per entendre que determinades dinàmiques es produeixen mentre el fill és un infant i que canvien quan esdevé un adolescent, ja que aquest té unes altres necessitats i comença a deslligar-se del nucli familiar.

Un dels punts que marca la frontera entre els infants i els adolescents joves és el tema dels deures. Mentre que els primers estan més payoutats i els pares en fan un seguiment, com per exemple, es fixa uns horaris per fer-los, se supervisen, es resolen els dubtes, etc., quan els nens creixen se'ls demana que siguin autònoms i que gestionin en solitari aquest tema.

“Jo sempre quan acabo de berenar em poso a fer els deures i la mama m'ajuda.”

Nena andorrana de 10 anys, 5è de Primària, Escola Espanyola congregacional

“Quan arribo a casa em poso a fer els deures i quan necessito ajuda la meva mare està amb mi.”

Noi andorrà de 12 anys, 5eme, Lycée

“No em preocupo de saber si ho sap o no, abans quan era més petit li preguntava, però ara no, ara... I si suspèn, suspèn ell, no suspenc jo.”

Pare andorrà de noi de 14 anys que estudia a l'Escola Espanyola congregacional, treballador de l'Administració Pública

“Quan arribo a casa, bereno, engego l'ordinador i depèn de la quantitat de deures, començo a fer-los quan arribo o ja espero i vaig més a poc a poc. Els meus pares no estan gaire a sobre meu.”

Noia andorrana de 15 anys, 4t d'ESO, Escola Espanyola privada

“Me organizo yo como quiero. Hago los deberes cuando quiero. Mis padres no me controlan.”

Noi andorrà de 15 anys, 4t d'ESO, Institut Espanyol

“Jo de moment trec molt bones notes i m'organitzo jo i mentre no... (interrupció)... i mentre no baixi el meu nivell, doncs ells no em diran les pautes que he de seguir d'ordre o així i em deixaran anar fent. Si veuen que jo baixo sobtadament el meu nivell, ja m'han dit que una cosa fora.”

Noia espanyola de 12 anys, 1r d'ESO, Escola Espanyola congregacional

Pels pares també resulta més difícil obligar els seus fills, sobretot quan són adolescents, a fer els deures, però n'hi ha que estan molt al damunt i aquests acostumen a tenir nivells culturals alts, que confien en l'educació com a futur dels nois/es i li atorguen un gran valor.

“Cada dia la meva mare em controla els deures. Mira el que he fet i si veu que els he fet em deixa fer el que vulgui. Si no els he fet m'obliga a apagar l'ordinador i fer-los.”

Noi francès de 14 anys, 3eme, Lycée

“El tema dels deures em controlen una mica. Em diuen que els faci i si no els faig em fiquen deures de vacances que tinc llibres.”

Noi andorrà de 13 anys, 2n curs de segona ensenyança, Escola Andorrana

Per tant, l'obligació de fer els deures i el seguiment que se'n fa depèn de dues variables: l'edat dels nois/noies i el nivell formatiu dels pares. Quan els progenitors tenen unes credencials formatives superiors, normalment estimulen les aptituds dels seus fills per a l'aprenentatge, per l'hàbit de lectura, etc, inculquen en valor de l'Educació i proporcionen un entorn de condicions adequades per l'estudi. Amb aquesta finalitat, els fills acostumen a estar més pautats i tenen una major supervisió del que han de fer i com. Això no vol dir que les famílies amb menys formació no siguin ambicioses en el nivell educatiu dels seus fills, però estudis recents⁵¹ mostren que un dels factors que incideix en el rendiment escolar és la formació dels pares, que porta implícit una transmissió de valors, unes actituds, etc.

En segon lloc, el fet que els pares treballin moltes hores, fa que no exerceixin tant control sobre els seus fills i aquests tinguin més autonomia per gestionar-se el seu temps i organitzar-se la tarda al seu gust, com decidir què mengen per berenar, si miren o no la televisió i quins programes, també decideixen si fan els deures i quan els fan.

⁵¹ Gabinete de Análisis Demoscópico (GAD3): Anàlisi de les dades de l'informe PISA 2009, realitzat per l'OCDE.

“Doncs surto normalment a les 5.30h, me'n vaig una horeta a prendre un cafè. Agafo el bus, me'n vaig cap a casa, bereno i a vegades no acostumo a estar molt a internet, tampoc a la tele, estic més parlant amb la meva germana i estudiar, estudiar tampoc no gaire. Quan tinc un examen, estudio mitja hora i ja està.”

Noia espanyola de 16 anys, 2nde, Lycée, família monoparental

“Llavors a les tardes arribava a casa, berenava, com que ell arribava abans que nosaltres, s'organitzava, es preparava el seu berenar i tot, i se n'anava llavors a dalt, que hi ha ordinador, televisió, o bé quedava amb els amics a la tarda, fins l'hora de sopar, i a l'hora de sopar li dèiem “ves a estudiar una mica.” Impossible, perquè es tancava a l'habitació”

Mare andorrana de noi de 16 anys, treballadora d'estació d'esquí

“Cuando llego a casa me organizo los deberes y cuando ya he estudiado y he hecho los deberes pues cojo el ordenador y me conecto. Otras veces miro los dibujos animados en la TV.”

Noia andorrana de 12 anys, 1r d'ESO, Institut Espanyol

“Després de l'escola vaig al restaurant de la meva mare, ensenyo les notes quan me n'han donat, bereno i surto a jugar al poliesportiu fins a les 8h. Jugo amb els meus amics a futbol, a ping pong, mirem internet, anem a la ludoteca. Després vaig al restaurant i menjo.”

Nen andorrà de 10 anys, 5è de Primària, Escola Andorrana

“Hago los deberes, estudio si tengo exámenes y a veces si no tengo muchos deberes, mucho que estudiar, pues me pongo en el ordenador. Mis padres no me controlan los deberes.”

Noi andorrà de 15 anys, 4t d'ESO, Institut Espanyol

Moltes vegades els pares intenten fer unes indicacions sobre què han de fer els fills a les tardes, mentre ells estan treballant. Sovint els fills no segueixen les pautes que els han marcat i s'inclinen per tot allò que els ve de gust, que sovint no coincideix amb les obligacions escolars. Aquesta situació genera en els pares una sensació de “descontrol”, els nois fan el que volen i no segueixen cap rutina. Lògicament, la possibilitat d'aquest “descontrol” i la seva percepció i incidència real s'incrementen proporcionalment al temps d'absència dels pares a la llar.

“Vuelven caminado de la escuela y yo no estoy, evidentemente, se hacen la merienda solos, a veces yo les dejo la merienda puesta en la mesa y a veces no. Lo que tratamos de establecer unas normas para que estudien y tal, no las cumplen. Yo siempre les digo que lleguen, que tengan una horita de tiempo libre, eso es un poquito lo que tratamos de pactar pero no se hace siempre. Una horita de tiempo libre que puedan descansar un poquito mirando la TV por ejemplo, las 6 de la tarde, pasado esa hora, lo ideal es que se pongan a hacer, aunque sea una hora mínimo, de deberes”

Mare argentina de dos fills de 12 i 14 anys que estudien a l'Escola Andorrana, treballadora del sector comerç, família monoparental

“Sí, ell com està a casa, s'agafa que ja ho té a la cuina o al forn, a la nevera el menjar, i llavors ell ja s'espavila. Però normalment va tard, és un problema que va arrossegant, s'aixeca tard, se'n va a dormir tard, s'aixeca tard, dina tard, llavors també berena tard, sopa, bueno, normalment sopem cap a les 8, quarts de nou, sopem d'hora nosaltres a casa, llavors ell normalment no té gana, perquè ha berenat també tard, però ell va a un altre horari completament. Clar, nosaltres no el podem controlar perquè estem tot el dia fora, treballant. I clar el deixem una mica la llibertat de dir, pues mira, tu has de ser conscient dels teus horaris. Responsable, però clar, fins la quin punt el limites, perquè, què diem? Li tanquem la porta o tanquem l'ordinador o tanquem la tele? És algo que ja tenim parlat amb ell. És la seva obligació. Hem donat molta llibertat a la canalla, molta.”

Mare andorrana de noi de 16 anys, treballadora d'estació d'esquí

□ LES ACTIVITATS EXTRAESCOLARS

Considerem les activitats extraescolars com un tema diferent de l'oci ja que, si bé no formen part de l'engranatge escolar, sí que estan subjectes a un horari concret, que estructura el temps dels infants i joves. En aquest apartat, veurem qui escull les activitats i si els fills tenen autonomia per a fer-ho, quin criteri se segueix en l'elecció i quin és el nivell d'exigència que es demana. Aquí es fa referència a les activitats d'ensenyament no reglat (música, idiomes, esport...), mentre que les de caire més lúdic es tractaran en un altre capítol.

Normalment, són els fills qui trien l'activitat extraescolar que volen fer, ja que també es considera que és una estona que han de passar-ho bé. Tot i això, sovint els pares exigeixen una cert formalisme en el seguiment de les activitats i que aquestes no responguin a un capritx momentani.

“Clar, és una hora de guitarra a la setmana i l'altra un parell d'hores més, al cor. Les dues activitats les ha triat ell.”

Mare espanyola de fill de 12 anys que estudia a l'Escola Espanyola congregacional, treballadora de l'Administració Pública

“A ver, libertad tiene, sí bastante, porque ella elige lo que quiere hacer con respecto a sus actividades, pero siempre y cuando yo pueda, y siempre y cuando no sea una cosa de ir cambiando.”

Madre xilena de filla de 8 anys, Escola Andorrana de 1a ensenyança, treballadora d'estació d'esquí, família monoparental

“Des de molt petita em cridava molt l'atenció la música, ho vaig dir als meus pares i com treia bones notes i així, em van dir que vale, em van apuntar i em vaig decidir per la flauta travessera.”

Noia espanyola de 12 anys, 1r d'ESO, Escola Espanyola congregacional

“Em vaig apuntar a guitarra elèctrica, perquè el meu cosí en feia i he trobat que tocava molt bé i volia ser com ell. I m'agrada la música, el Rock i tot això.”

Noi francès de 14 anys, 3eme, Lycée

Si bé la majoria d'activitats extraescolars són escollides a gust dels fills, hi ha vegades que és la voluntat dels pares la que pesa en la decisió dels fills, sobretot quan aquests són petits. Són els casos en què els pares consideren que un cert tipus d'activitat afavoreix l'educació del nen i/o té uns beneficis per a la seva salut. Un bon exemple són els idiomes i l'esport.

Mentre són petits, els fills veuen els idiomes com una obligació imposada pels adults, però quan són més grans, la percepció canvia i els idiomes estrangers es perceben com un instrument bàsic per al seu futur personal i professional.

“Els meus pares opinen que s’ha de fer algo d’esport. I doncs jo, com no volia fer dansa, van dir “vale, si no vols fer dansa, però nosaltres creiem que alguna cosa d’esport s’hauria de fer, què t’agrada fer?”

Noia espanyola de 12 anys, 1r d’ESO, Escola Espanyola congregacional

“Al principi em van ficar els meus pares a fer anglès, que ho havia de fer, que era una llengua molt important. Trobo que l’anglès és com un deure, perquè si no vas molt perdut al món.”

Noi espanyol de 12 anys, 1r ESO, Escola Espanyola congregacional

“Sí, he triat totes les activitats extraescolars jo, menys l’anglès, perquè la meva mare va dir que era obligatori.”

Noi andorrà de 12 anys, 5eme, Lycée

“También voy a una academia de inglés. Ahora me estoy preparando para hacer el examen del PET, de inglés. Yo quiero ir a estudiar al extranjero y yo creo que con el inglés tiene que ser más fácil.”

Noi andorrà de 15 anys, 4t d’ESO, Institut Espanyol

Altres vegades els pares projecten en els seus fills allò que ells han fet, o el que els hagués agradat fer o ser. Així, molts pares animen als seus fills a fer activitats extraescolars relacionades amb la música, la pintura, els esports, etc., que ells han realitzat en algun moment de la seva vida o que els hagués agradat realitzar.

“La meva mare em va apuntar a natació perquè ella no sap nedar i li té por a l'aigua, i com no vol que em passi el mateix a mi, tenir-li por a l'aigua, em va apuntar a piscina.”

Noia andorrana de 15 anys, 4t d’ESO, Escola Espanyola privada

Les activitats extraescolars, com ja hem vist més amunt, poden esdevenir un bon mecanisme de control en l’etapa de l’adolescència perquè estructurin un temps que pot ser emprat en les TIC, amistats poc adequades, etc. Els esports de competició és una alternativa que sovint els pares trien pels seus fills per obligar-los a esforçar-se i a

tenir uns objectius i un temps ocupat en una activitat que els inculca valors com el de la responsabilitat i l'esperit de sacrifici.

“Mis padres me dijeron que escogiera un deporte para no estar todo el día en casa, pues cogí piscina. Cuando salgo de la piscina, me siento mejor, me puedo desahogar.”

Noi andorrà de 15 anys, 4t d'ESO, Institut Espanyol

“No, només m'han dit quan he repetit que no feia els deures ni res els caps de setmana, em van dir que m'apuntarien a un grup per no estar tot el dia a la tele, em van apuntar a esquí de competició i ara ja no estic a la tele ni res, estic fent esport.”

Noi andorrà de 13 anys, 2n curs de segona ensenyança, Escola Andorrana

“L'esquí de competició m'aporta moltes experiències. Créixer mentalment, perquè és un esport en què has d'estar molt centrat, has de aprendre a controlar els nervis també.”

Noi espanyol de 12 anys, 1r ESO, Escola Espanyola congregacional

En els esports de competició es fixen unes normes que són d'obligatori compliment per a tots els que els practiquen. És un dels espais extraescolars que menys marge d'autonomia atorga als qui els practiquen.

“Bueno, lo principal és portar bé els estudis, i de principi si no tens bones notes ja no et deixen competir. L'esquí de competició implica saltar-se classes i per tant has de portar bé els estudis, si no, no et deixen. Em demanen notes, com ho porto, com ho vaig portant, i també quan vaig fora, veuen com faig els deures, quin és el meu mètode d'estudi, llavors saben més o menys si hi ha un problema truquen els meus pares... Bueno si ho fas és perquè t'agrada, i si t'agrada t'hi has de esforçar. És un esforç que és difícil. Però bueno, és molt maco.”

Noi espanyol de 12 anys, 1r ESO, Escola Espanyola congregacional

“Sí. És més estricte, perquè si suspens i tot doncs et fan fora de l'esquí. La norma del club és que hem d'aprovar en totes les àrees.”

Noi andorrà de 13 anys, 2n curs de segona ensenyança, Escola Andorrana

“En competició els entrenadors són molt exigents. Jo faig natació sincronitzada i has de ser ràpida, has de nedar fort i has de tenir molta voluntat i molta gana, perquè cansa molt. Si no arribes, li dius i a lo millor et diuen “si no pots fer aquest nivell, si no pots venir amb mi, doncs pots anar amb un nivell més baix, el de no competició, si et costa molt.”

Noia espanyola de 12 anys, 1r d'ESO, Escola Espanyola congregacional

En altres activitats extraescolars, les normatives són menys estrictes que a l'escola i els infants i joves senten que tenen més marge de llibertat

“Jo faig futbol i no són molt estrictes. Menys que a l'escola.”

Nen andorrà de 10 anys, 5è de Primària, Escola Andorrana

□ ELS ÀPATS I MOMENTS DE REUNIÓ ENTRE PARES I FILLS

Normalment els àpats tenen un significat que va més enllà de la pura ingesta d'aliments. Es conceben com un espai de convivència, obert a la comunicació, en el qual tota la família es troba i posa en comú els seus temes i problemes. Entre setmana, normalment el sopar és més important que el dinar perquè és moment del dia en què tothom coincideix. Així, per a moltes famílies l'espai dedicat al sopar o el dinar, és pràcticament l'únic moment en que es propicia la comunicació entre tots els membres de la unitat familiar.

Segons un estudi sobre la família,⁵² la unió familiar passa per una bona comunicació entre els seus membres i aquesta esdevé una estratègia bàsica de transmissió de valors i de comportaments de pares a fills.

“Sí, es una parte importante del día que cenamos los tres juntos y es el momento que el niño me cuenta lo que ha hecho en el cole, qué ha aprendido ese día, las cosas nuevas que ha jugado. La cena, es un momento de hablar, de contar las cosas del día y lo que se piensa hacer para mañana, lo que le apetece por ejemplo para llevar, para comer en el cole al otro día.”

Mare portuguesa d'un nen de 10 anys que estudia a l'Escola Andorrana, treballadora temporal d'estació d'esquí

“L'hora de dinar i l'hora de sopar, sobretot els caps de setmana a Barcelona, estem tots quatre, amb la tele apagada i allà surt de tot.”

Pare andorrà de noi de 14 anys que estudia a l'Escola Espanyola congregacional, treballador de l'Administració Pública

“Sopem tots junts i mentre sopem aprofitem a parlar tots.”

Noia andorrana de 15 anys, 4t d'ESO, Escola Espanyola privada

“En la cena la comunicación con mis padres es muy buena. Quizás es el momento que aprovechamos para hablar todos.”

Noi andorrà de 15 anys, 4t d'ESO, Institut Espanyol

Però hi ha famílies que en comptes de parlar aprofiten els àpats per veure la TV, ja que consideren que els serveix per desconnectar i relaxar-se. En aquests casos, es produeix una banalització de la comunicació, la qual esdevé únicament instrumental i de circumstàncies, o en el millor dels casos es redueix a comentaris creuats molt superficials, sovint referits precisament al que s'està veient per la TV. Aquest costum, de menjar tot mirant el televisor, esdevé aleshores un greu impediment per a la fluïdesa comunicativa familiar, aspecte que cobra especial rellevància havent-hi tantes

⁵² Torrubia, R. i Doval, E. (coord.) (2009). *Família i educació a Catalunya*. Fundació Jaume Bofill.

famílies que tenen dificultats per trobar temps per a estar amb la família i amb els seus fills.

“A l'hora de sopar no hi ha comunicació a la taula. Com que tot el dia estem fora, a l'hora que ens assentem, i mirem la televisió. És un moment de desconexió que nosaltres com estem mirant el Telenotícies o el que toca dels esports que estan fent el comentari i clar nosaltres ja, que tothom està pendent de la tele i no hi ha comunicació.”

Mare andorrana de noi de 16 anys, treballadora d'estació d'esquí

“Sopem amb el pare i la mare al menjador. Normalment sopem mirant una telenovel·la. És una novel·la portuguesa.”

Nena andorrana de 8 anys, CE2, Escola Francesa

El que es menja en els àpats, especialment el dinar i el sopar, ho decideixen els pares. L'esmorzar i el berenar, als que no es dóna tanta importància, poden triar-ho els fills i preparar-ho, també. Hi ha casos en què els pares “pacten” els menús, i normalment succeeix quan els fills mengen poc o els agraden molt pocs aliments. Per tant, aquesta opció és la solució perquè mengin i no se saltin els àpats.

“Jo preparo sempre el sopar i també trio sempre el menú jo i no és per egoisme ni per comoditat, perquè a lo millor no és el mateix fer fideus que fer arròs, no és per això, és perquè si tingués que esperar que es decidissin, el meu fill pobret és jovenet, suposo que per ell aniria al McDonalds.”

Mare espanyola de fill de 12 anys que estudia a l'Escola Espanyola congregacional, treballadora de l'Administració Pública

“Decideixo jo, perquè a ella no li agrada menjar res, i si no sempre menjaríem arròs. Llavors, ho parlem, però el sopar és variat.”

Mare andorrana d'una nena adoptada de 10 anys que estudia a l'Escola Espanyola congregacional, treballadora qualificada d'arts gràfiques, família monoparental

“La mama normalment prepara el sopar. De vegades també el papa. Preparen menjar que ells volen, i jo m'ho menjo tot.”

Noi andorrà de 13 anys, 2n curs de segona ensenyança, Escola Andorrana

“Sí, mi madre a veces me dice “¿Qué quieres comer?” Mi padre siempre me dice “tienes que comer lo que comemos nosotros, porque si no, nunca sabes lo que te gusta ni nada.”

Noi andorrà de 14 anys, 3eme, Lycée

“Els meus pares preparen de sopar el que ells decideixen. A veure, bastant rígids, perquè tant jo com el meu germà som poca cosa, és a dir, som baixets i a més som molt prims. I llavors hem de menjar de tot, fem la dieta mediterrània. I doncs mengem bé i mengem lo que ens donen. Si no ens agrada alguna cosa doncs ho intenten substituir per una altra que sigui lo mateix, però que ens agradi.”

Noia espanyola de 12 anys, 1r d'ESO, Escola Espanyola congregacional

Tot i que no és el més habitual, hi ha algun cas en què a causa dels horaris laborals, que s'allarguen fins tard (sobretot en l'hoteleria i restauració), els fills no poden coincidir amb els pares a l'hora dels àpats.

“Normalment sopo sol a la meva habitació, perquè els meus pares arriben tard. A l'habitació tinc la TV i miro el futbol. La meva mare a vegades pot venir i em porta una mica de menjar, a vegades deixa a casa molt menjar i jo el poso al microones i ja està. O si no, jo baixo i agafo una mica de menjar.”

Nen andorrà de 10 anys, 5è de Primària, Escola Andorrana

3.1.3 RUTINES NOCTURNES

Les rutines de les nits comencen després de l'àpat del sopar. Normalment pares i fills veuen una estona la TV.

La televisió és un recurs que omple molt de temps, i que pot fer la funció de cangur mentre els nens són petits. Normalment aquests poden veure allò que volen, però amb una limitació horària, que és l'hora d'anar a dormir. A mesura que els infants deixen de ser-ho i assumeixen els horaris dels adults, la decisió de quins programes es veuen i quins no, pot provocar conflictes en el si de la família, que sovint aquesta resolt buscant el consens i procurant que cadascú miri allò que li agrada. Per tant, els infants i joves tenen autonomia per decidir què miren de la TV i els adults en tenen coneixement, però hi ha casos en què no hi ha una supervisió adulta ni dels programes ni del nombre d'hores que estan davant l'aparell. Aquesta situació és més freqüent en els casos en que els fills disposen de l'aparell dins de la seva habitació. Aquest costum comporta la fragmentació de l'espai comunicatiu comú familiar, i inocular un cert individualisme en el si de la llar i dels seus membres.

“Pues o jo me'n vaig a la meva habitació que tinc una tele. Sí. Ells em deixen anar, però si veuen que, jo què sé, m'estic 5 hores mirant la tele pues ja em paren, em fan fer una altra cosa.”

Noia andorrana de 13 anys, 2n curs de segona ensenyança, Escola Andorrana

“Recullo la taula, poso els plats a la pica i em quedo a veure les notícies una mica amb el papa i la mama. Després me'n vaig al llit.”

Nena andorrana de 8 anys, CE2, Escola Francesa

“Moltes nits mirem una peli que triem entre tots. Primer fem, un dia el papa, un dia la mama, un dia la meva germana i un dia jo.”

Nena andorrana de 10 anys, 5è de Primària, Escola Espanyola congregacional

“Bueno, si tengo algunos deberes que no he acabado, pues los acabo, y vemos la tele. Cuatro teles, una está en mi habitación, otra en la cocina, en el comedor y otra la

tienen mis padres en su dormitorio. Así que cada uno puede ver la tele, lo que le apetezca. Así no hay disputas.”

Noi andorrà de 15 anys, 4t d'ESO, Institut Espanyol

“Després de sopar, faig els deures si no els he fet a la tarda.. Si els tinc fets pues... vaig a tirar les escombraries, després vaig a mirar una mica la tele a la meva habitació, fins les onze, onze i mitja més o menys i me'n vaig al llit (...) Els meus pares no controlen el que miro, puc mirar el que vull.”

Noia andorrana de 12 anys, 1r curs de segona ensenyança, Escola Andorrana

□ HORARIS PER ANAR A DORMIR

L'hora d'anar-se'n a dormir és diferent si és entre setmana o si és cap de setmana. Normalment, entre setmana, els nens menors de 14 anys tenen un horari d'anar al llit fixat pels pares, que normalment oscil·la entre 21h i 22h de la nit. A mesura que l'edat dels fills augmenta, l'hora d'anar-se'n a dormir es retarda fins les 23h o 24h, ja que no hi ha una limitació horària tan estricta com en el cas dels més petits.

Durant els caps de setmana, els pares són menys estrictes amb la limitació horària d'anar al llit, sobretot dels més petits, així que, com a norma general, tant infants com adolescents se'n van a dormir més tard que durant els dies que tenen escola.

“Sí, la meva norma principal és que he d'anar a dormir a les 9h i ja està. El divendres i el dissabte, perquè com és vacances, entre cometes, em quedo fins les 10h i miro la tele i ja està, després me'n vaig a dormir.”

Noi andorrà de 13 anys, 2n curs de segona ensenyança, Escola Andorrana

“Home els caps de setmana a vegades m'estic fins a tard, fins a les 12h, i clar, els meus pares no em diuen res, però si és durant la setmana he d'anar a dormir entre 10 i 11h ja que em diuen que demà tens cole i després no t'aixeques...”

Noia de 16 anys, 4t curs de segona ensenyança, Escola Andorrana

“Tinc una hora fixada cap a les 11h. La fica la meva mare. Sí... però els caps de setmana ja li dic a la meva mare, mama t'aviso que em quedo fins a tal hora a l'ordenador... i em diu vale. Quan ja estic cansada d'estar a l'ordenador, a la una o a les dos ja marxo a dormir”

Noia andorrana de 12 anys, 1r curs de segona ensenyança, Escola Andorrana

3.1.4 OBLIGACIONS A LA LLAR

Una altra responsabilitat que els pares assignen als fills, tant entre setmana com els caps de setmana (quan aquests disposen de més temps), és la col·laboració amb les tasques domèstiques, com endreçar l'habitació, parar la taula, treure les escombraries i el gos, recollir la roba bruta... Aquest punt es considera fonamental perquè comencin a assumir responsabilitats que han de compartir entre tots els membres de la família.

Segons un estudi realitzat a pares i fills sobre les dinàmiques familiars,⁵³ les tasques referides a les pertinències pròpies com ordenar i treure la pols de l'habitació, tenir cura de la roba, etc., són de les primeres tasques en involucrar-se els fills. En un segon pas, participen en tasques comunes com parar la taula, treure les escombraries o fer petites compres, que són considerades com a tasques pròpies dels pares. Segons l'enquesta de Joventut d'Andorra 2010 realitzada a joves de 12 a 16 anys⁵⁴, el 66% d'aquests joves dediquen a les feines de casa d'1 a 5 hores setmanals, mentre que el 9% hi dedica de 6 a 10 hores.

Aquestes obligacions, són les que Emmi Pikler⁵⁵ anomena "regles roses", ja que són el terreny de la paciència, la negociació i la cooperació final.

"Sus obligaciones habituales son poner la mesa y recogerla y tirar la basura. Lo encuentro básico para que asuma responsabilidades."

Mare uruguaiana d'un fill de 12 anys que estudia a l'Escola Andorrana, treballadora de l'àmbit sanitari, família monoparental

"Els caps de setmana ha de fer-se el llit i recollir-se les seves coses i guardar la seva roba."

Mare andorrana d'una nena de 10 anys que estudia a l'Escola Espanyola congregacional, treballadora qualificada d'arts gràfiques, família monoparental

"Pues es posen la taula i lleven el plat. Lo que encara no he aconseguit és que em rentin els plats. Que ja podrien fer-ho també. I els dissabtes i diumenges es fan ells la habitació. Es fan el llit, treuen la pols... A part d'això... treure el gos, Ah! I treure les escombraries a la nit. Ho fan ells."

Mare espanyola de quatre fills de 5, 6, 13 i 15 anys que estudien a l'Escola Andorrana, mestressa de casa, família monoparental

"Les meves obligacions pel matí són fer-me el llit, endreçar-me tota l'habitació... Sí abans d'anar a l'escola, perquè si no, em fan bronca."

Noi andorrà de 16 anys, 1r de Batxillerat, Escola Andorrana

"Fer-me el llit. Passar la pols per de la meva habitació i a vegades el saló. Després hi ha vegades mitjons i així per doblegar i tinc que anar i ficar-los al seu lloc. Posar i treure la taula, tirar les escombraries... bueno, lo que toqui, lo que em diguin que he de fer pues ho tinc que fer."

Noia andorrana de 12 anys, 1r curs de segona ensenyança, Escola Andorrana

⁵³ Meil, Gerardo (2006). *Pares i fills a l'Espanya actual*. Fundació "la Caixa". Col·lecció d'Estudis Socials núm. 19.

⁵⁴ CRES (2010). "Joventut d'Andorra 2010. Enquesta als joves de 12 a 16 anys". Enquesta realitzada als centres escolars d'Andorra de segona ensenyança a una mostra total de 1.916 casos.

⁵⁵ Falk, J (2008): *Lóczy, escoltar els infants*. Col·lecció "Temes d'Infància", 58. Associació de Mestres Rosa Sensat.

Hi ha diferents maneres de repartir les tasques de la llar: hi ha famílies que estableixen una rotació de les feines, i d'altres en què cadascú sap el que ha de fer perquè sempre és el mateix, de manera que es dona una especialització en funció de quin sigui el membre de la llar involucrat, o en funció de la pertinença de l'espai, per exemple.

“Por ejemplo lunes y martes nos toca poner la mesa a cada uno, poner los platos en el lavavajillas, pues lunes y martes le toca a mi marido y hacer la comida también, miércoles y jueves me toca a mi y viernes y sábado le toca a él.”

Mare argentina d'un fill de 10 anys que estudia a l'Escola Andorrana, monitora de menjador escolar

“Cadascú té el seu espai i cadascú ha de respectar el seu espai. Jo a les habitacions jo no entro. És la responsabilitat d'ells. I si no estan fetes, no estan fetes. I si ho tenen al mig, pues ho tenen al mig. Ells fiquen la seva roba al cubell de la roba per rentar, si el gran s'emporta magdalenes amb el cafè amb llet cap a l'habitació, jo li dic pues això ho fiques al matí quan surtis cap a la cuina, que ho ficarem al rentavaixelles. Però les habitacions són seves.”

Mare andorrana de noi de 16 anys, treballadora d'estació d'esquí

3.2 TEMPS LLIURE I OCI

Entenem com a oci aquell espai de temps lliure que no està subjecte a les obligacions rutinàries, com per exemple, anar a l'escola, fer deures, activitats extraescolars... per tant, es tracta d'un espai on l'individu pot decidir com el gestiona. En aquest apartat ens proposem analitzar com ho fan els infants i els adolescents d'Andorra, i veurem si està mediatitzat pels adults o no.

En les edats primerenques fins a la pubertat, els nens fan activitats d'oci conjuntes amb els pares, que decideixen aquests darrers. Es tracta sobretot d'activitats que es fan en cap de setmana, ja que sovint, de dilluns a divendres el temps no escolar es transforma en extraescolar.

“De manera conjunta, nos gusta viajar, conocer lugares, ir a museos, a veces ir a algún concierto, por ejemplo, hemos ido a los Niños del Coro, algún día ir al cine o ir a comer fuera y mucho nos gusta quedar con amigos. “

Mare uruguaiana d'un fill de 12 anys que estudia a l'Escola Andorrana, treballadora de l'àmbit sanitari, família monoparental

“Sempre fem activitats junts. A l'hivern anem a esquiar, a l'estiu a la platja, anem a caminar, a esquiar, a jugar a tennis, a casa dels avis, els dissabtes matí fem deures, anem a dinar.”

Pare andorrà d'un fill d'11 anys i una filla de 13 que estudien al Lycée, propietari d'un comerç

“El fin de semana me suelo subir con mi madre al hotel a ayudarle a hacer el trabajo. Luego subimos a comer, son las tres, y a veces nos bajamos de compras a Andorra o para casa. El domingo depende, o vamos a hacer la compra con mis padres o vamos a dar un paseo, los cuatro.”

Noia andorrana de 12 anys, 1r d'ESO, Institut Espanyol

“Pues l'estiu a vegades amb el meu pare vaig a Engolasters per pescar. Amb la meua mare a la piscina a vegades, i a fer esport, i ja està. Altres vegades surto amb els amics a fer skate.”

Noi francès de 14 anys, 3ème, Lycée

Normalment els pares conceben el cap de setmana com un temps per estar junts, parlar, compartir vivències i exposar-les. Això fa que aquest espai esdevingui l'espai comunicatiu i vivencial familiar per excel·lència.

“Caps de setmana, tots junts. És un moment de dialogar, d'exposar problemes, de discutir, també.”

Mare andorrana de dos fills de 12 i 16 anys que estudien a l'Escola Andorrana, mestra

“Les nenes estan molt amb nosaltres. I no sé activitats que podem fer... pues cine, si hi ha alguna activitat pues ho fem. Anem a veure algun espectacle... fem molta cosa junts. Bueno, quedem amb alguns amics que també tenen nens de la mateixa edat.”

Pare andorrà de dues nenes de 12 i 13 anys que estudien a l'Escola Espanyola privada, propietari d'un comerç

“Bueno, als matins anem a esquiar, a vegades el meu pare també ve. I a les tardes doncs... potser, a vegades anem al cine els quatre, o anem a fer un dinar, o ens quedem a casa tranquils.”

Noi espanyol de 12 anys, 1r ESO, Escola Espanyola congregacional

“Pues ara a l'hivern, anem a caminar amb raquetes amb la família, a fer randonné, o si no a l'estiu anem a caminar per la muntanya, pescar, caçar, lo que sigui. Sí, m'ho passo molt bé amb els meus pares, L'únic que a vegades t'apeteix més estar amb els amics, però també sap greu per ells perquè volen que visquis una mica també.”

Noi andorrà de 16 anys, 1r de Batxillerat, Escola Andorrana

“Normalment fem excursions, sortir a passejar encara que sigui una estona, o a l'estiu quan anem a València és sempre lo mateix, anem a la platja pel matí, dinem, anem a la platja per la tarda, anem en bici per la tarda, i per la nit sopem i ens anem a prendre un gelat per la nit. M'ho passo molt bé amb els meus pares.”

Noia espanyola de 12 anys, 1r d'ESO, Escola Espanyola congregacional

Tot i que hi ha famílies que no poden fer-ho per la peculiaritat del mercat laboral andorrà, que comporta que en certs sectors d'activitat els treballadors no tinguin festa els caps de setmana. Normalment, es busquen estratègies perquè els menors no es quedin sols, però quan no és possible, són els infants o adolescents qui controlen el seu temps, sense massa supervisió dels progenitors. Aquesta situació és més freqüent en les famílies monoparentals.

Segons les tesis de Vigostki,⁵⁶ en aquests casos hi ha una minva substancial de la potencialitat dels adults de fer el rol de “mediador” en l'aprenentatge de les activitats dels seus fills.

“A los fines de semana, como trabajo tanto yo como mi marido, mi hijo se queda con su tía que vive con nosotros, bueno, en el piso de al lado, y ella no trabaja, entonces se queda ella con el niño, hace actividades como ir al cine, a pasear, a comer un helado, a merendar por Andorra.”

Mare uruguaiana d'un fill de 12 anys que estudia a l'Escola Andorrana, treballadora de l'àmbit sanitari, família monoparental

⁵⁶ **Lev Semenovich Vigotski (1896-1934)**. Va realitzar diferents estudis, emmarcats dins de la psicologia sociocultural. Va incorporar el concepte de “mediació de l'adult”, que descriu com el mecanisme necessari perquè l'infant adquireixi les pautes culturals d'actuació.

“Los fines de semana está en casa solo y bueno, se pone en el ordenador, mira la TV estudiar no estudia porque no le gusta y sale con los amigos. Va a la piscina.”

Mare portuguesa de dos fills de 8 i 14 anys que estudien a l'Institut Espanyol, treballadora qualificada del sector restauració

“Em quedo amb el papa els dissabtes, després el papa fa el menjar, mengem, i a vegades el papa i la meva germana se'n van a dormir una mica i jo em quedo a veure la TV. De vegades anem al parque de Nagol a comprar el pa i la fruita i a vegades anem a Encamp. Els diumenges jo ordeno la meva habitació i després veig la TV i a vegades em vesteixo per anar a comprar el pa.”

Nena andorrana de 8 anys, CE2, Escola Francesa

Segons l'enquesta de la Joventut d'Andorra 2010, realitzada a joves de 12 a 16 anys⁵⁷, la valoració que els fills fan respecte la seva relació amb els pares està molt lligada amb la quantitat de temps que comparteixen plegats. Així, el 96% dels menors que passen més temps amb els pares, consideren que la relació amb els progenitors és bona, mentre que els fills que comparteixen poc temps amb els pares, tenen una percepció més negativa de la seva relació.

“Jo penso que és molt gratificant estar el temps amb els teus fills sí, jo penso que sí, per mi gratificant al màxim. De vegades m'han dit “mama, la mare del tal, hi ha dies que no la veu, perquè la seva mama arriba a les 21h. Clar, això a mi per dintre m'enforteix de pensar “jo sí que puc estar amb el meu fill”. I el meu fill t'ho agraeix, encara que no t'ho sàpiguen explicar. Em diuen “mama, jo sí que et tinc a tu”. Tu em fas el berenar, em vens a buscar a la parada, en un moment donat, el dia que plou em portes el paraigües i això enforteix la relació.”

Mare espanyola de fill de 12 anys que estudia a l'Escola Espanyola congregacional, treballadora de l'Administració pública

D'aquí la sensació que tenen alguns pares sobre la soledat d'alguns nens, que perceben com a negativa, tot i que s'ha de matisar i veure-la com a “no volguda”, és a dir, els horaris laborals extensos i la manca de recursos econòmics fan que es donin determinades situacions, com la manca de temps lliure per compartir amb la família, que *a priori* no es desitgen, però que s'han d'assumir perquè són les condicions que ofereix el mercat laboral. Resulta especialment punyent la disjuntiva a què es veuen abocades, en aquest sentit, les famílies monoparentals.

“La situación de madre sola es complicada sobretudo por el horario del trabajo. Y mis hijos me han echado en falta. Por el poco tiempo que estamos juntos, mi hijo mayor me dijo un día que muchas veces ha pasado más tiempo con mis padres, con los abuelos, que conmigo. (...) Supongo que es una manera, no de culparme, pero sí de

⁵⁷ CRES (2010). “Joventut d'Andorra 2010. Enquesta als joves de 12 a 16 anys”. Enquesta realitzada als centres escolars d'Andorra de segona ensenyança a una mostra total de 1.916 casos.

sentir aquella falta que estás, pero no estás. Coincidimos pues los jueves por la tarde y los viernes.”

Mare espanyola de 3 fills de 10, 13 i 16 anys que estudien a l'Escola Andorrana, treballadora de comerç, família monoparental

“Yo trabajo los fines de semana y ahí el tema es donde a mi se me complica. El viernes ellos se van a dormir con el padre. Entonces allí sí que están completamente solos. El padre trabaja toda la noche y de día duerme. Entonces claro, ellos realmente allí sí bien sienten la carencia de una contención, el beneficio que se llevan es que algo que se le antoja... allí sí, comen a cualquier hora, están todos los días... es como el campamento. Me voy de campamento y a cualquiera hora como, estoy todo el día sucio y tal. Es como un campamento. Es una vez por semana. Y yo ahora corté para que no se descarrile tanto, a un solo día por semana.”

Mare argentina de dos fills de 12 i 14 anys que estudien a l'Escola Andorrana, treballadora del sector comerç, família monoparental

“Hacemos muy pocas actividades en común con mis hijos, porque mi horario de trabajo no me coincide con ellos. Trabajo fines de semana, mañana y tarde.”

Mare espanyola de 3 fills de 10, 13 i 16 anys que estudien a l'Escola Andorrana, treballadora de comerç, família monoparental.

“Sí, mi madre como trabaja los sábados y domingos, bueno hay días que trabaja, a veces mi padre lleva a mi hermana al parque y a veces a mi lleva a dar una vuelta por ahí.”

Noi andorrà de 14 anys, 3ème, Lycée

A partir d'una certa edat, aproximadament entre els 12 i 13 anys, els nois/es prefereixen substituir progressivament el temps d'oci compartit amb els pares per un temps lliure ocupat amb els amics. És a partir d'aquesta edat que els joves comencen a gestionar-se un espai propi i a decidir amb qui el volen passar. Els pares en són conscients i els atorguen poder de decisió perquè facin el que vulguin.

“Els meus fills van a l'Esquí Club des de petits, clar, i fins ara anàvem tots, ells esquiaven, nosaltres també, ara s'han posat a fer snow, bueno, els dos fan snow, van més amb els seus.. continuen a l'Esquí Club, però van més per lliure”.

Mare andorrana de dos fills de 12 i 16 anys que estudien a l'Escola Andorrana, mestra

“Però ara estic acostumada a estar amb les meves amigues, i em costa més anar amb ells, ja que ja m'avorreix una mica. Que m'agrada i tal, a vegades vaig amb ells, però no tant com abans. Abans sempre estava amb ells. Ara ja no tant.”

Noia de 16 anys, 4t curs de segona ensenyança, Escola Andorrana

“La meva mare els caps de setmana treballa i amb el meu pare no faig res. Jo vaig a la meva bola. Si el meu pare no sap fer els llits, els tinc que fer jo. Normalment no vull sortir a més que els meus pares No m'agrada sortir. És que no sé... es tanquen en un lloc i ja m'avorreix. Per la tarda surto sol fins a les 20h.”

Noia andorrana de 12 anys, 1r curs de segona ensenyança, Escola Andorrana

Com s'ha comentat en el marc teòric, els autors Rapoport i Rapoport⁵⁸ diferencien tres estadis biogràfics en l'oci dels joves: el del lleure organitzat, el del l'oci casual o sense propòsit (anar amb els amics o passejar) i el de l'oci comercial (freqüentar bars o discoteques, anar al cinema, etc.).

Segons l'enquesta de Joventut d'Andorra 2010 realitzada a la població escolar de 12 a 16 anys,⁵⁹ els joves i adolescents disposen d'una mitja de quasi 3 hores de temps lliure en una jornada compresa entre dilluns i divendres. Aquest temps lliure l'inverteixen en mirar la televisió (68%), connectar-se a internet (59%), fer esport (45%) i sortir al carrer (32%).

Pel que fa als caps de setmana la majoria de joves a partir de 12 anys dediquen el seu temps lliure a l'oci casual i a l'oci comercial. Segons l'enquesta esmentada, les activitats que es fan amb més freqüència els caps de setmana són quedar amb els amics (64%), anar al cinema (64%), anar de compres (59%), sortir a passejar (41%), descansar (39%) i jugar amb consoles o videojocs (36%). Aquest fet explica l'èxit de les grans superfícies on es poden realitzar moltes d'aquets entreteniments (comprar, anar al cinema i prendre o menjar alguna cosa).

“Doncs vaig a esquiar el dissabte al matí, després vaig a dinar a casa o, si no, dino a pistes. Sempre vaig a casa a canviar-me, dutxar-me, després surto un rato fins les 9h. De vegades em quedo sopar amb amigues, el novio, anem al cine, després a prendre algo”

Noia espanyola de 16 anys, 2nde, Lycée, família monoparental

“A les nits comencem sempre sopant, si tenim ganes de ballar, normalment anem a l'Apolo, que és on normalment s'està més bé. I sortir, sortir, m'agrada més festes majors, però Andorra no m'agrada gaire. O sigui, trobo que l'ambient d'Andorra és molt... de festa no m'agrada. M'agrada més sortir per Barcelona o Sitges o així”.

Noia espanyola de 16 anys, 2nde, Lycée, família monoparental

Anar a comprar roba i complements és una forma de divertir-se i un dels eixos fonamentals de l'oci adolescent i juvenil actual. Com ja sabem, en l'adolescència es busca construir la pròpia identitat i reafirmar-se davant el món adult, i una manera de fer-ho és portant una determinada indumentària o adoptant una estètica concreta, com els pírcings, els pantalons baixos, les camperes, etc. Normalment, en aquest tema, els joves tenen bastant autonomia, i poden triar la seva roba i anar-hi sols o amb amics a comprar-la.

Tot i ser aquesta la dinàmica més freqüent, hi ha situacions conflictives, derivades de la manca de consens en la tria de la roba ja que, de vegades, els adults busquen imposar

⁵⁸ Rapoport, R; Rapoport, R. N. (1975). *Leisure and the Family Life-Cycle*. Routledge. Citat a Martínez, R. (2002). *Cultura juvenil i gènere*. Generalitat de Catalunya. Departament de la Presidència. Secretaria General de Joventut.

⁵⁹ CRES (2010). “Joventut d'Andorra 2010. Enquesta als joves de 12 a 16 anys”. Enquesta realitzada als centres escolars d'Andorra de segona ensenyança a una mostra total de 1.916 casos.

el propi gust als joves. O bé el conflicte esdevé manifest si el o la jove trien un criteri extrem o clarament dissonant en el seu entorn social proper.

“Bueno, la roba normalment és al seu gust. Anem els dos a comprar-la, però li deixo que triï la que li agrada.”

Mare espanyola de fill de 12 anys que estudia a l'Escola Espanyola congregacional, treballadora de l'Administració Pública

“La tria ell, però sempre hi ha molts conflictes. Ell és, des de fa un any o dos, amb la roba és un lío.”

Pare andorrà de noi de 14 anys que estudia a l'Escola Espanyola congregacional, treballador de l'Administració Pública

“Jo vaig amb la mama a comprar la roba i normalment em deixa triar la roba que vull.”

Noi espanyol de 12 anys, 1r ESO, Escola Espanyola congregacional

“A vegades me la compra la mama sola i a vegades vaig amb ella. Quan vaig amb ella em diu entre lo que jo puc triar i trio jo, i lo que ella m'ha dit que puc.”

Nena andorrana de 8 anys, CE2, Escola Francesa

“A veure, la meva mare té uns gustos molts rars però a vegades l'hi dic mama, vull algo de roba. I ella m'ho va a comprar i no m'agrada mai. Aleshores ella em diu moltes vegades que vagi amb ells, perquè diu que no coneix els meus gustos. La meva mare és molt rara, aleshores tinc que anar amb ella i escollir la roba que jo vull. Per exemple a mi m'agrada algo, i a ella no l'hi agrada, pues diu a mi no m'agrada això pues no t'ho compro.”

Noia andorrana de 12 anys, 1r curs de segona ensenyança, Escola Andorrana

“Normalment vaig a comprar la roba amb les meves amigues, però això que si vull algo especial i veig que amb les amigues no puc anar, pues “mama, vine”.

Noia andorrana de 15 anys, 4t d'ESO, Escola Espanyola privada

❑ CONTROL DEL TEMPS I DE LES ACTIVITATS D'OCI PER PART DELS PARES

La major capacitat de decisió que tenen els nens i joves durant els caps de setmana, no està exempta d'uns certs mecanismes de control, com la limitació horària per tornar a casa i el dia de la setmana que poden sortir.

Generalment, els pares estan assabentats del que fan els seus fills i procuren que l'oci sigui compatible amb l'obligació d'estudiar.

“Normalment o dissabte o diumenge a la meva filla l'hi encanta quedar amb les amigues. Aleshores, una de les dues tardes, a partir de les 4h l'hem de portar a on sigui que hagi quedat amb les amigues, i va al cine, o va a passejar o a berenar o el que sigui. Fins a les 8 o 8.30h. Això una de les dues tardes, i llavors un dels dos matins són per estudiar”.

Mare espanyola d'una nena de 12 anys que estudia a l'Escola Espanyola congregacional, comercial

“Durant l’hivern, el dissabte al matí intento anar a esquiar amb els companys. A la tarda, anem al Parc Central, a la Plaça del Poble. Diumenge és més estricte, és més estudiar. M’obliga el meu pare. A veure, em posa una normativa molt estricta quant als estudis. El meu pare vol que jo em diverteixi, que faci el que a mi m’agrada, sempre i quan aprovi. Així que els diumenges faig deures.”

Noi espanyol de 16 anys, 4t d’ESO, Escola Espanyola congregacional

La limitació horària és menor a mesura que els joves es van fent més grans. Segons l’enquesta “Joventut d’Andorra 2010”⁶⁰, el 71% d’infants de 12 i 13 anys afirmen que els seus pares sempre restringeixen els horaris de tornada a la llar quan surten de nit, el 12% tenen restriccions en aquest aspecte algunes vegades i el 3% manifesta tenir plena llibertat en l’hora d’arribada. Pel que fa als joves de 14 a 16 anys, el 52% afirmen tenir limitació horària en les sortides nocturnes, el 27% tenen restriccions en funció de l’ocasió, i el 11% afirma tenir plena llibertat.

En aquest punt hi ha divergències segons com sigui el tipus de família: la més autoritària és més estricta en la concreció d’uns horaris i l’incompliment dels mateixos. En canvi, la permissiva és molt més laxa en les normes i no concreta ni controla l’hora d’arribada a casa perquè pensa que no ha de passar res, i sí així fos, se n’assabentaria. Aquest estil de pares deixen que els seus fills s’organitzin lliurement el seu temps durant el cap de setmana.

En el cas dels pares d’estil dialogant s’imposen uns horaris, però s’obre la possibilitat de negociar-los amb els fills, amb un major o menor grau de flexibilitat, depenent de cada cas concret.

“Quan surto amb les meves amigues o així, l’hora de tornar a casa és bastant rígida. Com a màxim a les 8.30h, com a màxim de tard. Els meus pares controlen que segueixi el meu ritme d’estudi, que tregui bones notes, però no em marquen que he d’estudiar 2 hores cada dia, no. Jo si sé lo que he de fer, jo m’organitzo lo meu.”

Noia espanyola de 12 anys, 1r d’ESO, Escola Espanyola congregacional

“A l’hora de sortir a la nit no em deixen sortir mai a la nit. diuen que encara sóc molt petita. En canvi em deixen sortir per la tarda dels caps de setmana. He de tornar com a màxim a les 8h”.

Noia espanyola de 15 anys, 4t curs de segona ensenyança, Escola Andorrana

“I amb els grans poden vindre fins a l’hora de dinar, o mengen i després marxen. I si no volen venir pues els deixo a casa, i ja està. Deixo el dinar preparat o dic que se’l demanin per telèfon, una pizza o lo que sigui. I després ja marxen.”

Mare espanyola de quatre fills de 5, 6, 13 i 15 anys que estudien a l’Escola Andorrana, mestressa de casa, família monoparental

⁶⁰ CRES (2010), op. cit.

“En les vacances cadascú funciona independent. Pues mira, si el petit se'n va o el gran se'n va a Nova Zelanda, pues se'n va a Nova Zelanda i si se'n va a no sé on, se'n va a no sé on. Poden anar a on vulguin. I pel que fa als caps de setmana, dic “no us passeu, no vingueu a les tantes de la matinada”, I si arriben tard no passa res, perquè no m'entero. Si ha de passar alguna cosa, serà estigui dormint, estigui desperta, llavors per què he d'estar patint?”

Mare andorrana de 16 anys, treballadora d'estació d'esquí

“Perquè hi ha poca norma a casa meva. No em marca molt, ni per sortir, ja confia molt en mi. Si he tingut parella, sempre la meva mare l'acull bé a casa. I per sortir a la nit, normalment si surto són els dissabtes, acostumo a sortir fins tard. No em diu res.”

Noia espanyola de 16 anys, 2nde, Lycée, família monoparental

“No, me dice, digo “me voy”, me dicen “¿Dónde vas?”, “¿vais muchos?” y le digo “no, muchos no”, o sí, y me dice “pues no te metas en líos y llega temprano” y ya está. Las únicas normas para mi son “No te metas en líos y llega temprano”.

Noi andorrà de 14 anys, 3ème, Lycée

“Per exemple el que és l'ètica i l'actitud, no es pot negociar gaire perquè són normes molt estrictes. Però sortir de festa amb els amics o fer alguna cosa sí que es pot negociar molt amb els meus pares. Si em porto bé, els dic que em deixin més llibertats de sortir i tot això i ho fan”

Noi andorrà de 16 anys, 1r de Batxillerat, Escola Andorrana

Normalment hi ha un dels progenitors que és més rígid quant a les normes i que acaba adoptant el rol de poder més fort dins del si familiar. L'altre membre adopta un paper més complaent amb els fills. De vegades són els pares, però altres són les mares les que adopten més aquest rol. Si anys enrere, les famílies eren de tall patriarcal i eren els homes els que tenien més poder de decisió i més autoritat dins del si de la família, en la societat actual i amb els canvis succeïts en matèria d'organització familiar (que prefiguren les primeres famílies postpatriarcal, amb simetria d'estatus i poder entre la parella), en molts casos és la figura femenina qui adopta un rol més autoritari que no pas l'home.

“Per exemple avui sortim a les dos... jo avui l'hi dic al meu pare que surto, que em quedo aquí a Encamp i baixaré més o menys a les 5. A vegades el meu pare em diu, no pugis a Encamp que no m'agrada molt no sé que. I jo l'hi dic... vaig a la meva mare a demanar-l'hi i em diu fes lo que vulguis. Vale. Faig lo que vull. Altres vegades quan no està la meva mare l'hi dic... eh papa vaig una mica a l'ordenador no l'hi diguis res a la mama. I a vegades la meva mare em diu... has anat al ordenador... i jo no, no no. I el meu pare comença a riure, la meva mare diu... sí que hi has anat. I bueno, però no em reny molt. A vegades no se'n entera.”

Noia andorrana de 12 anys, 1r curs d'ensenyament secundari, Escola Andorrana

D'altra banda, l'oci -com altres aspectes de la nostra vida- s'ha vinculat estretament amb les noves tecnologies i ha creat noves formes de gaudir del temps de lleure⁶¹. Les TIC han obert nous canals de comunicació i d'intercanvi d'informació i que tenen un impacte directe en la manera com els joves es relacionen i aprenen. Ara les relacions són més immediates i es pot estar en contacte en temps real, sense coincidir en l'espai. També han provocat que la informació d'un mateix, que abans era "privada", ara estigui exposada a l'abast de molta gent, com passa amb el *facebook*. A més a més, l'ús de les noves tecnologies ha atorgat major autonomia als seus usuaris, en el sentit que aquests poden triar el moment, el lloc i el temps que es connecten a internet, així com tenen la llibertat de buscar informació de manera il·limitada i de relacionar-se amb qui es vulgui.

Això mateix passa amb el mòbil, que d'una banda, ha esdevingut una eina major de control de l'adolescent, però que alhora ha donat major llibertat a l'adolescent per comunicar-se amb els altres.

Segons l'enquesta "Joventut d'Andorra 2010"⁶², el 21% els joves entre 12 i 16 anys juga diàriament amb consoles, videojocs, i el 62% es connecten a internet cada dia (el 50% dels infants i joves de 12 i 13 anys i el 74% dels que tenen 14 a 16 anys), el 17% entre tres i quatre dies a la setmana, el 12% l'utilitza almenys un o dos dies a la setmana, mentre que prop d'un 6% utilitza internet esporàdicament. De tots els usuaris (que representen el 97% dels alumnes entrevistats), la gran majoria, el 94%, es connecten habitualment a alguna xarxa social, com el *facebook* o el *twitter*.

"Después de cenar, mientras yo voy tratando la cocina, él y mi marido normalmente les gusta mucho jugar a Play Station, en los juegos de fútbol, le encanta estar ahí los dos, están entretenidos y es algo que el niño también se lo pasa muy bien".

Mare portuguesa d'un nen de 10 anys que estudia a l'Escola Andorrana, treballadora temporal d'estació d'esquí

"Si a la tele no fan res que li agradi, està a internet, jo què sé, amb Facebook, Messenger i tot això. Llavors amb això sí que vaig al tanto, perquè segons a quins puestos ja no hi va."

Pare andorrà de noi de 14 anys que estudia a l'Escola Espanyola congregacional, treballador de l'Administració pública

El coneixement i l'ús que la població jove fa de les noves tecnologies no és equiparable amb el món dels adults i en aquest sentit es pot parlar d'una fractura generacional. Per a molts pares entrevistats, les xarxes socials, el *messenger* o internet encara són uns temes molt nous, fet que pot generar desconfiança perquè no se sap amb qui "fan amistat", quina informació faciliten i a quina tenen accés els seus fills.

⁶¹ Juventut vasca 2008 Gobierno Vasco. Departamento de Cultura www.euskadi.net

⁶² CRES (2010), op. cit. Casos que es connecten a internet: 1857 en relació a una mostra de 1916 alumnes.

Molts pares, davant d'aquesta situació i enfront de la impossibilitat de saber què fan els fills, adopten estratègies per controlar-los, com per exemple, posar-los contrasenyes a l'ordinador, situar-los en llocs on la pantalla sigui molt visible i limitar-ne les hores d'ús.

“Controlo les pàgines d'internet que consulta el meu fill. Vaig a l'històric. Ho tenen clar que està prohibit que tinguin contrasenyes, perquè jo pugui entrar a tot. Al gran, alguna vegada l'hi he entrat al correu i tot, em sap greu, l'hi he entrat, i miro amb qui parla, amb qui es comunica. Jo els dic que no em fiquin contrasenyes, si no els hi trec l'ordinador. I a més, l'ordinador... el més gran ja el té a l'habitació, però el de tretze té al menjador. I joestic assentada pràcticament al costat, i veig amb qui parla amb qui no, però la majoria del temps està jugant. Són jocs.”

Mare espanyola de quatre fills de 5, 6, 13 i 15 anys que estudien a l'Escola Andorrana, mestressa de casa, família monoparental

En canvi, altres progenitors tenen una confiança plena en el fill i no estableixen cap tipus de control sobre el temps que passa davant de l'ordinador, ni sobre el contingut que consulta.

“Pero no sé, quizá sí, porque no tomas el control. Porque es una criatura muy infantil, con 14 años es muy infantil. En páginas así no se mete.”

Mare portuguesa de dos fills de 8 i 14 anys que estudien a l'Institut Espanyol, treballadora qualificada del sector restauració

“No sé les hores exactes que passa a l'ordinador, però em penso que l'absorbeix bastant, però bueno, jo suposo que a nivell de tots els adolescents.

El seu ordinador no l'hem controlat i amb el seu pare és això, aviam, amb confiança li em dit “no et fiquis segons en quines pàgines”, i a més a més, és que ell es fica en el compromís. Però controlar-lo no l'hem controlat, li hem donat la llibertat de fer el que ell creu que és correcte, sense passar-se.”

Mare andorrana de noi de 16 anys, treballadora d'estació d'esquí

En el tema de les TIC es pot dir que en general els pares atorguen llibertat perquè els fills ocupin un temps en els videojocs o en internet, sempre i quan el seu ús no sigui excessiu i els despisti de les obligacions escolars.

“L'ordinador és el seu gran hobby, el “chateo con las amigas”. Nosaltres l'hi hem com semi prohibit durant la setmana. Entre setmana intentem que no xategi, perquè si no, no fa els deures. Llavors l'hi vam dir que el cap de setmana tenia llibertat total per organitzar-se els deures per fer lo que vulgui, estar el rato que vol.”

Mare espanyola d'una nena de 12 anys que estudia a l'Escola Espanyola congregacional, comercial

Alguns dels temes que més preocupen als pares, junt amb el mal ús de les TIC, són les conductes que poden ser perjudicials per als fills, com el consum del tabac, l'alcohol, etc., i també la influència de les amistats. És important remarcar aquest punt perquè

alguns joves no gestionen correctament la seva autonomia quan queden amb els amics i identifiquen passar-s'ho bé amb la ingesta de determinades substàncies de molt fàcil accés i baix cost, o amb el simple fet de beure en excés.

Hi ha pares, amb un estil educatiu més permissiu, que viuen aquest tema amb "normalitat" i creuen que l'experimentació forma part de la vida i que cal fer confiança als fills i donar-los la llibertat.

"I un dia buscant un llibre o algo així vaig trobar el paquet i llavors vaig veure que el meu fill estava fumant. Dic, home, no em deixis els paquets aquí, prefereixo que ho facis obertament sabent que fumes, això sí a l'altell no hi ha finestres, no hi ha ventilació, procura no fer-ho."

Mare andorrana de noi de 16 anys, treballadora d'estació d'esquí

Però hi ha d'altres pares que tenen por d'aquesta situació i de les conseqüències que se'n poden derivar. Posen límits a certes conductes que poden ser de risc i intenten controlar-ho a partir de determinades estratègies; per exemple, la coneixença dels amics dels fills, que és clau per saber en quin entorn es mou.

"A mi em fa molta por la droga, molta. Jo no penso que el meu fill arribi a ser un delinqüent avui, lo que és avui, però la droga a mi em fa molta por. I no perquè surti a la nit té més perill, el perill és igual a la nit que al dia. El perill i l'oferta i l'oportunitat és a tota hora i a tot arreu. I qui pensa al revés, jo penso que s'equivoca. És un tema que hem d'estar atents. Jo vull saber amb qui va el meu fill"

Mare espanyola de fill de 12 anys que estudia a l'Escola Espanyola congregacional, treballadora de l'Administració pública

"Sí, conocemos bastantes de los amigos de mi hijo. Los llevo a casa a jugar. Me parecen bastante bien. Bastante sociables, comparten los juegos, los paseos, se lo pasan bastante bien."

Mare portuguesa d'un nen de 10 anys que estudia a l'Escola Andorrana, treballadora temporal d'estació d'esquí.

Aquestes conductes de risc, a més a més de ser perjudicials per a la salut, també es veuen com a elements distorsionadors que poden fer portar per mal camí als joves i fer que no assoleixen les seves responsabilitats escolars.

Per tant, que els fills estudiïn és una altra de la grans preocupacions dels pares. Ja hem observat que hi ha pares que per motius laborals, per falta de temps o falta d'interès, en el sentit que no atorguen tan valor a la formació, no supervisen que els fills compleixin amb les seves obligacions de l'escola, però per a la majoria dels pares entrevistats, que els fills estudiïn és un dels objectius principals. S'ha observat que els progenitors amb més capital cultural tenen unes aspiracions formatives més elevades envers els seus fills i mediatitzen l'elecció dels estudis, una vegada que han assolit la segona ensenyança. Així, encaminen els seus fills a escollir itineraris formatius

determinats per a que tinguin més opcions laborals quan siguin adults. Els pares atorguen més importància a les sortides laborals que al contingut de la formació.

En aquest sentit, els fills senten que tenen llibertat per triar el seu futur professional, però l'orientació dels pares té un pes important en la seva decisió.

“Jo he estudiat i a mi m'agradaria que els meus fills estudiessin. Ja veurem que faran. Nosaltres ho intentarem i empenyerem perquè estudiïn. Com que insistim des de petits, ja porten la inèrcia d'estudiar i per tant, és fàcil.”

Pare andorrà d'un fill d'11 anys i una filla de 13 anys que estudien al Lycée, propietari d'un comerç

“Els meus pares m'han donat diferents opinions per exemple m'han dit que hostaleria és molt dur pels horaris que té, però em recolzen i em diuen que per estudiar hostaleria me'n vagi a Suïssa.”

Noi andorrà de 16 anys, 1r de Batxillerat, Escola Andorrana

“A un dels meus fills l'hi agradaria estudiar no sé quina carrera que és de banca, pues bueno, si ell està segur, si li agrada, pues endavant! Igual això si em diu que vol ser fuster. Pues endavant! No tinc preferències per una cosa ni per l'altra.”

Mare espanyola de quatre fills de 5, 6, 13 i 15 anys que estudien a l'Escola Andorrana, mestressa de casa, família monoparental

“Me gustaría ser mago. Pues me gusta la magia y sé hacer algunos trucos de magia y todo el mundo quiere ser mago. Si no puedo ser mago seré camarero y ya está. Mis padres no me dicen nada”

Nen portuguès de 12 anys, 1r d'ESO, Institut Espanyol

“Jo dic als meus fills que triïn en funció del que us agradi i també del que veieu del que us pot donar feina. És important, de vegades, triar alguns estudis que no t'agraden tant com altres, però que les possibilitats de feina són molt altes.”

Pare andorrà d'un fill d'11 anys i una filla de 13 anys que estudien al Lycée, propietari d'un comerç

Com s'ha pogut observar les discussions intergeneracionals quan els fills són petits són poc freqüents. Els majors conflictes sorgeixen quan els fills arriben a l'adolescència, que és un moment en que reclamen més independència.

Alguns pares veuen l'adolescència com un problema difícil de conduir, en canvi altres consideren que és una etapa més de la vida que l'adult ha estigmatitzat i que en realitat no és tan conflictiva com es pensa.

“L'adolescència és una edat molt difícil i complicada. El de 13 encara s'enfada com un nen petit. Si l'hi dius algo que no l'hi va bé o no l'hi quadra, té la rabieta encara. Em costa molt marcar-lo. Es la constància d'anar dient i anar dient. I si es té que repetir deu vegades pues repetir-les i tindre molta paciència”

Mare espanyola de quatre fills de 5, 6, 13 i 15 anys que estudien a l'Escola Andorrana, mestressa de casa, família monoparental

“Els no saben que són adolescents, perquè els hi hem posat l'etiqueta nosaltres, i saben també que és una edat del “pavo”, perquè els hi hem dit nosaltres, que és una edat complicada. Però per a ells és un episodi més de la seva vida, ells viuen la mar de feliços, no tenen cap problema. Les preocupacions les tenen ara i les tindran tota la vida, les preocupacions. Són del dia a dia. No perquè l'adolescència sigui una etapa especialment conflictiva. Em sembla que ens hi preocupem massa, amb tot això. Nosaltres, allò de poder-los retratar, quadricular i emmarcar dins episodis concrets. I cada adolescent viu la seva adolescència o l'etapa aquesta de la seva vida d'una manera diferent. Amb molts punts en comú, perquè estan als 14, 15 anys o 16, o 13, perquè és el que toca fer, perquè segueixen modes i tenen els mateixos professors i els mateixos amics i per tant tenen moltes afinitats. Som nosaltres, que volem convertir els adolescents en un problema.”

Pare andorrà de noi de 14 anys que estudia a l'Escola Espanyola congregacional, treballador de l'Administració pública

Una altra de les preocupacions dels pares quan els fills arriben a l'adolescència són les amistats, atès la influència que hom entén que poden tenir els amics envers els fills. Mentre que els fills són petits és fàcil pels pares saber amb qui van, però aquesta tasca es fa més difícil conforme van creixent.

“Mentre anaven a Primària, sí que els coneixíem bastant, perquè és un poble. Però des de van al Lycée no els coneixem tant.”

Pare andorrà d'un fill d'11 anys i una filla de 13 que estudien al Lycée, propietari d'un comerç

“Doncs és difícil de controlar, perquè no li pots prohibir que no vagi amb no sé qui”

Pare andorrà de noi de 14 anys que estudia a l'Escola Espanyola congregacional, treballador de l'Administració Pública.

Per concloure aquest apartat, podem dir que hi ha una línia divisòria pel que fa a l'estructuració del temps dels infants i dels adolescents: mentre els primers estan immersos en l'engranatge familiar i són els pares qui decideixen què és fa i quan, els segons viuen i gestionen el seu temps lliure, sota la supervisió dels adults. Conforme els fills creixen, la recerca d'autonomia esdevé un valor important per al seu desenvolupament i els pares conscients d'aquesta necessitat atorguen parcel·les de llibertat. Segons l'enquesta realitzada als joves⁶³, un 45% dels joves de 12 a 16 anys

⁶³ CRES (2010), op. cit.

manifesta gaudir sempre o gaire bé sempre d'autonomia i llibertat, enfront d'un altre 45% que diu que només de vegades. Aquest fet reflecteix que malgrat aquesta major concessió de poder de decisió, en l'adolescència es generen noves situacions (com les sortides nocturnes, l'accés a les Tic, etc) que requereixen d'un major control per part dels pares.

Però aquesta dinàmica és diferent en aquelles famílies, sovint les monoparentals, que per motius laborals deixen els fills sols fins i tot els caps de setmana, cosa que fa que aquests gaudeixin de més autonomia tot i ser de curta edat. Aquestes situacions no són les més freqüents, però existeixen en la societat andorrana i cal contemplar-les.

Un dels elements essencials per al bon funcionament familiar és la comunicació entre els seus membres. Si aquesta és bona i fluïda es genera una relació de confiança mútua que fa que qualsevol problema que els fills tinguin, ho comuniquin als seus pares. Normalment, la bona comunicació està en bona part relacionada amb l'estil educatiu que adopten els pares. Així, les famílies dialogants són més sensibles a crear una bona atmosfera familiar basada en el diàleg i la relació de confiança mútua.

Un altre aspecte, però, que també té a veure amb la bona comunicació i el bon clima familiar és el temps compartit entre pares i fills. La valoració de les relacions familiars és més satisfactòria quan el temps que comparteixen progenitors i fills és més elevat i és de qualitat, en el sentit que els fills se senten escoltats, recolzats i acompanyats. En aquest sentit, es pot dir que la dedicació de temps als fills i les qualitats empàtiques i dialogants són dos factors que es retroalimenten i creen una sinèrgia positiva en la percepció que tenen els fills de la relació amb els seus pares.

“Sí, sobretot demano consell als meus pares perquè són els que han viscut més, i ells m'ajuden molt a veure les coses des d'un altre punt de vista que no sigui el meu, ja que la joventut està molt...”

Noi andorrà de 16 anys, 1r de Batxillerat, Escola Andorrana

Jo els comento als pares lo primer de tot i crec que ells m'entenen, bueno, m'intenten entendre, m'intenten donar consell o així. I també ho comento amb les amigues si té a veure en algo del cole o necessito alguna cosa, clar, els comento a veure si em poden dir algo que em serveixi.(...) A vegades em serveixen els seus consells i altres no.”

Noia espanyola de 12 anys, 1r d'ESO, Escola Espanyola congregacional

“Normalment parlo amb la meva mare. Amb el meu pare ja no parlem, té diferents opinions i... m'agrada més parlar amb la meva mare perquè el meu pare sempre em porta la contraria.”

Noia de 16 anys, 4t curs de segona ensenyança, Escola Andorrana

4. ANÀLISI ESPAI ESCOLAR

4.1 TRANSFORMACIONS EN L'ESCOLA

Fins a la segona meitat del segle XX la finalitat de l'escolarització era la instrucció i la formació intel·lectual, però arran dels canvis socials i les transformacions en la institució familiar que s'han produït en les darreres dècades s'han incrementat les demandes socials a l'escola. En els països occidentals les famílies tendeixen a delegar en l'escola algunes de les seves responsabilitats educatives, de manera que, a més de la formació acadèmica, a l'escola sovint se li demana que s'encarregui de l'educació cívica, de l'educació emocional, i de l'educació en valors dels nois i noies.⁶⁴

"A veure, ensenyar està clar i és evident, que es ve aquí per... però és molt important educar. Educar perquè no vénen educats. I a cap lloc els eduquen, ara per ara. Clar que hi ha excepcions, parlo molt en general, no tothom és així evidentment, hi ha nens super educats."

Assistent d'educació de l'internat del Lycée, menys de 5 anys d'experiència

"I la funció de l'escola és la d'educar i ensenyar o només ensenyar o al final tot el que és educació i ensenyament ha passat com una responsabilitat, tot a l'escola?"

Professora de català i literatura d'alumnes de 15 a 17 anys, Lycée, més de 15 anys d'experiència docent

Des del punt de vista dels alumnes, la funció principal de l'escola és capacitar-los en coneixements i habilitats per a l'accés al món laboral.

"Per moltes coses, primera per el dia de demà. Aspirar a algo, poder fer algo... no ser un ignorant. No sé... saber llegir escriure, lo bàsic que es necessita per viure, si no, em sembla que no pots fer res. Com a mínim la ESO."

Noi espanyol de 12 anys, 1r ESO, Escola Espanyola congregacional

"L'escola serveix per tenir sortides en un futur i també tenir cultura en molts àmbits generals."

Noi andorrà de 16 anys, 1r de Batxillerat, Escola Andorrana

A partir d'aquesta transformació del paper de l'escola han succeït també canvis en el plantejament dels ensenyaments.

L'ensenyament tradicional es planificava mitjançant el principi d'homogeneïtzació, segons el qual tots els alumnes de la classe es tractaven com un grup homogeni, que tenien els mateixos objectius educatius i rebien els mateixos estímuls, és a dir, les

⁶⁴ Torrubia, R. i Doval, E. (coord.). *Família i educació a Catalunya*. Fundació Jaume Bofill, 2009.

mateixes explicacions, els mateixos continguts curriculars; tots havien de fer les mateixes activitats, a un mateix ritme, etc.

En canvi, ara l'educació es planifica d'acord amb el principi d'individualització, segons el qual cada alumne és un individu singular i diferent. Com diu Ausubel⁶⁵ hi ha una diversa gama de diferències individuals en qualsevol edat dels alumnes. Aquestes diferències es posen de manifest en el desenvolupament cognitiu, en la manera de resoldre problemes, en els coneixements que es tinguin, en el nivell d'intel·ligència i les seves aptituds específiques, en la seva motivació per a l'aprenentatge, en la seva curiositat intel·lectual, en la capacitat d'autocrítica, etc. Així, els mestres i els professors a l'hora de planificar els seus ensenyaments tenen present aquesta diversitat entre els alumnes, la qual cosa vol dir que diversifiquen les experiències educatives amb l'objectiu d'obtenir el màxim de cada alumne.

“Dintre, si hi ha mates, potser al grup de mates hi ha 3 nivells. I mentre uns fan una cosa més elevada, tu estàs amb un altre ensenyant-li com funciona el material perquè el pugui fer anar autònomament i si tens un altre grup fet o un nen que encara va més..., doncs també li dones més exercicis al seu nivell i vas fent.”

Mestra de 1a ensenyança d'alumnes de 8 a 10 anys, Escola Andorrana, més de 15 anys d'experiència docent

“És sistema d'ensenyament que realment és molt personal, molt personificat i jo crec que funciona millor que el sistema d'abans perquè el nen ho pugui assolir millor, perquè no tens els de sempre al final de la classe fent el ruc, no? Perquè quan almenys quan jo estudiava, que estudiava al francès, era això. Si escoltes, bé, i si no, és igual. Tu et preocupes del que no escolta. Crec que sí, home, almenys està muntat perquè en treguin més profit. A vegades et poses dels nervis i penses “mira, ara farem una classe com aquelles que ens feien a nosaltres, que dictarem o copiarem a la pissarra i control demà”. De vegades, com més divertit, més d'això els fas, sembla que encara sigui pitjor, però bueno, normalment no.”

Mestra de 1a ensenyança d'alumnes de 8 a 10 anys, Escola Andorrana, més de 15 anys d'experiència docent

Segons alguns professors aquesta atenció més individualitzada també té algun inconvenient, ja que el fet de dedicar més temps als alumnes que ho necessiten no permet avançar amb el ritme que es voldria i fa que baixi el nivell d'exigència.

“Creo que el nivel de exigencia ha bajado muchísimo, porque si nosotros no ponemos un... digamos que tenemos que adecuarnos un poco a lo que hay, porque yo allí sigo perseverando que hay chavales que tienen que aprender y bueno, al final hasta los más me confiesan que me pongo tan bruta que acaban aprendiendo, pero claro... se quedan muchas cosas en el camino, muchas cosas. Por ejemplo mandas un trabajo de investigación en un 4º de la ESO, pues a veces tienes que estar vigilando que no se te metan en una página, o que no se te pongan a chatear. Si estas buscando información

⁶⁵ Ausubel, D.P, Novak, J. i Hanesian, H. (1978). *Educational Psychology. A cognitive View*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

en informática... es un nivel bajo. Es un nivel muy bajo... es un problema porque el nivel intelectual está bajando un montón.”

Professora de música d'ESO, Institut Espanyol, més de 15 anys d'experiència docent

D'altra banda, es percep que l'alentiment del ritme d'algunes classes es deu a la baixa motivació de molts joves envers l'aprenentatge, fet que segons els docents no és tant un problema del sistema escolar, sinó un problema propi de les generacions de joves actuals. En aquest sentit, els docents constaten que s'ha produït una pèrdua de la cultura de l'esforç, relacionada d'una banda amb la desvalorització de l'educació, i després amb l'excessiva permissivitat dels infants i joves, que estan acostumats a tenir tot el que volen sense haver d'esperar ni esforçar-se per aconseguir-ho. Des d'algunes veus, s'alerta que la tendència a considerar que l'ensenyament i el fet d'aprendre han de ser també quelcom “divertit”, fa que es posi en entredit el nucli d'esforç que sempre ha requerit l'aprehensió de coneixements. Un exemple d'aquesta deriva va ser el fet que la memorització dels continguts fos, en èpoques recents, relegada per a donar-li més importància a la creativitat o a aspectes expressius, sense tenir en compte el dèficit d'operativitat que comportava el fet de tenir joves gens entrenats en la memòria, i refractaris a tota formació que no inclogués aspectes lúdics.

Alguns autors s'han referit a la generació de joves actual, com la “generació consentida”. Aquest declivi de la cultura de l'esforç és un element que explica l'increment de fracàs escolar, i s'atribueix al model actual de consumisme i immediatesa.⁶⁶ Segons Zygmunt Bauman⁶⁷, la societat actual és una societat de consumidors, basada en l'excés d'ofertes, en la provisió contínua de nous productes, per garantir el desig per substituir-los amb productes nous i millors.

“Vulguis o no... no sé, tenen moltes coses, és molt fàcil, tot és molt immediat... ho veig molt jo perquè els dius que han d'encolar, han d'esperar per encolar 24 hores, amb cola blanca, a ells els és molt, 24 hores és molt, estan acostumats a la immediatesa. Doncs allà, toques una tecla i et surt el resultat, directament, no? O un joc, també. Totes les coses són molt immediates.”

Professor de tecnologia, Escola Andorrana de 2a ensenyança, més de 15 anys d'experiència docent

“A l'escola ho notes que són nens que estan súper mimats, en general soper mimats. No sé, les coses es tenen abans de desitjar-les. I això repercuteix en la cultura de l'esforç, Tot els hi ve tot donat. La nostra societat és una societat de la immediatesa o és ara o ja no val res. Aquest esforç és que no es veu, perquè no hi és, al llarg termini no hi és. No tan sols en els nens, també en els adults.”

Mestre de primària d'alumnes de 10 a 12 anys, Escola Espanyola congregacional, més de 15 anys d'experiència docent

⁶⁶ Teodor Mellén i Lluís Sáez (2007). *Joves i valors. Què mou els nostres joves?* Col·lecció Observatori dels Valors núm. 1. Fundació Lluís Carulla. ESADE

⁶⁷ Zygmunt Bauman (2008), “L'Educació en un món de diàspores”, *Debats d'Educació*, 11. Fundació Jaume Bofill.

“El problema de los valores aquí en Andorra, yo veo que es una sociedad muy consumista que tienen demasiado fácil, demasiado fácil a veces. Ven, es como fácil el tema del trabajo, que pueden llegar a ganar pues los mil euros con demasiada facilidad, la falta de exigencia que tienen los padres y de modelo que tienen con los padres. A lo mejor tienen los padres, a lo mejor tienen padres que gastan económicamente mucho pero no tienen un libro en casa. Falta un modelo en el que mirarse, un espejo donde mirarse.

En general es una dejadez, es la palabra que yo diría, es una dejadez en todo, en valores en esfuerzo, entonces a los profesores nos cuesta muchísimo, lo logras, puedes llegar a lograrlo, pero nos cuesta un montón. Hay que inventarse todo tipo de artimañas para llegar a motivarles. Cosa que debería de ser bastante más sencilla.”

Professora de música d'ESO, Institut Espanyol, més de 15 anys d'experiència docent.

“Que muchas veces no luchan nada para conseguir algo. A mi me decían “si tú quieres una bici, tienes que aprobar, al final de curso veremos”. Aquí el padre “bueno, te doy la bici, después ya...” Lo tienen antes de desearlo. Sí. Habrá excepciones, pero generalmente el esfuerzo no lo entienden, el esfuerzo por conseguir algo les cuesta mucho. También hay excepciones. Pero les cuesta. En secundaria es difícil encontrar.”

Professor d'ESO i Batxillerat, Escola Espanyola privada, entre 10 i 15 anys d'experiència docent

Si ho comparem amb les generacions anteriors, un altre dels canvis, que s'han produït en l'àmbit escolar, és la relació entre els professors i alumnes. Com ja hem comentat en el marc teòric, la relació d'autoritat-submissió entre professors i alumnes de l'escola tradicional ha estat substituïda per una relació més propera i personal, en el sistema escolar actual. Aquest canvi ha suposat que sovint els professors esdevinguin confidents dels alumnes o que adoptin el rol de “pares alternatius”, en aquells casos d'infants i joves amb problemes familiars.

Alguns pares i professors fan una lectura negativa d'aquest atansament de professor i alumne, perquè pot comportar una falta d'autoritat i de respecte dels joves envers els adults. D'altres ho valoren positivament, ja que consideren que el paper del mestre/professor és orientar i fer de guia als alumnes, i d'aquesta manera s'aconsegueix un clima de confiança que afavoreix l'aprenentatge.

“El colegio de antes era muy diferente al de ahora. Porque antes se tenían que saber todo de memoria, los llevaban a rajatabla. Antes no tenían los mismos derechos que tenemos nosotros. Antes no podían quejarse al profesor, no se podían expresar como nosotros. La relación con el profesor era más autoritaria. Antes tratabas al profesor de usted. Ahora el colegio es menos rígido.”

Alumnes de 3r d'ESO de l'Institut Espanyol de la Margineda

“Nosaltres tenim una mica de relació d'autoritat. És a dir... Jo sóc l'adult. És a dir, per exemple jo no toleraré... si jo parlo, m'escoltes perquè sóc un adult. És a dir que no toleraré que un nen em parli malament. Si em parla malament m'està faltant al

respecte. Jo no els hi faltaré al respecte. És normal, jo sóc adulta i sé el que s'ha de fer, però el nen encara més per l'adult. És a dir que jo no vull que els nens em tractin com una companya. No sóc la seva companya, sóc capaç de escoltar-los, se senten molt a gust amb mi, no hi ha problema. Però quan els hi dic "stop", sóc jo la que mando. Això està clar. I sóc jo l'autoritat. Aleshores hi ha un tracte d'autoritat."

Mestra de primària, Escola Francesa , més de 15 anys d'experiència docent

"Nosaltres ho intentem, intentem, a veure, inculcar valors, donar consells, és que sobretot els consells. Una cosa que té aquesta escola és que la relació alumne-professor és molt propera. Sempre mantenint un respecte, però és molt propera. I jo quan m'adreço als alumnes ho dic amb tota sinceritat, però és que sembla que com és el que tothom diu: "no, és que tothom em diu que he d'estudiar, tothom em diu que he de fer això, perquè si no, quan sigui gran no podré tenir un futur professional que sigui bo". Però això també ja ho diuen els pares. Com estan també amb aquesta època..."

Professor de tecnologia d'alumnes de 15 anys, Escola Andorrana de 2a ensenyança, menys de 5 anys d'experiència en docència

"Los de primaria te trataban distinto... eran más paternales. Sí. Sí y ahora los de aquí siguen siendo paternales, pero te ayudan, te entienden, si tienes algún problema hablas con ellos..."

Noi andorrà de 15 anys, 4t d'ESO, Institut Espanyol de la Margineda

4.2 DESCRIPCIÓ DELS VALORS DE L'ESCOLA

L'escola és un escenari o camp de joc, en termes de Bourdieu,⁶⁸ de primer ordre en el procés de socialització. És un dels espais on els infants i joves passen més temps, i a on s'estableixen relacions entre iguals. Cada escola es mou per uns valors que intenten inculcar durant tota la trajectòria escolar de l'alumne.

D'una banda es transmet la cultura de l'esforç i la disciplina, que continua sent el "leit motive" de les escoles, i d'altra banda, es transmeten altres valors que donen importància a aspectes relacionats amb la qualitat de vida⁶⁹, com la participació, l'autorealització personal, l'autonomia, la protecció del medi ambient la cooperació i la solidaritat etc.

El que diferencia una escola d'una altra és la forma en què es treballen aquests valors a l'aula. En aquest sentit, hi ha escoles que dediquen més esforços a donar eines perquè els seus alumnes puguin desenvolupar el sentit de l'autonomia, sàpiguen prendre les seves pròpies decisions, s'impliquin més activament en l'entorn en què viuen i els seus alumnes esdevinguin individus actius més participatius de la societat.

"Hombre los principales valores, yo siempre digo es mejor tener buenas personas que no personas muy inteligentes, entonces el comportamiento, la actitud y la educación.

Aparte de las materias que les puedas dar, que les puedas explicar, ¿no? Ponemos la educación en unos valores que en la sociedad se están perdiendo. El respeto, el respeto al centro, a las personas mayores, al dejar pasar antes de entrar, sobre todo el que nos hablen de usted, el uniforme puede parecer algo de respeto, pero el respeto lo tienes que ganar después con ellos. Son símbolos que nos indican un poco por donde queremos ir, aunque le repito, les cuesta que lo interioricen y es un trabajo diario. Ir uniformado, tener buena conducta y respeto."

Professor d'ESO i Batxillerat, Escola Espanyola privada, entre 10 i 15 anys d'experiència docent

"La honestidad, el esfuerzo, la disciplina, el compañerismo, el trabajo en equipo, básicamente creo que son los que yo además también... no solo en el pasillo, básicamente en clase y a través de la música intento transmitir. El compromiso de alguna manera."

Professora de música d'ESO, Institut Espanyol, més de 15 anys d'experiència docent

⁶⁸ Bourdieu, P i Wacquant, L.J.D (1994): *Per a una sociologia reflexiva*. Barcelona, Herder.

⁶⁹ Segons Inglehart, en les societats occidentals s'ha produït un canvi dels valors materialistes tradicionals que prioritzen el benestar material i la seguretat personal, per uns nous valors postmaterialistes que donen més importància a aspectes relacionats amb la qualitat de vida (participació, autorealització personal, protecció del medi ambient, cultura de la pau, etc.).

Inglehart, R. (2001): *Modernización y posmodernización: El cambio cultural, económico y político en 43 sociedades*. Madrid: CIS – Siglo XXI.

“Jo què sé, tots els valors que fan referència al respecte al medi ambient i tot això, doncs nosaltres a l'escola ens volem classificar com a escola verda i fem moltes coses, doncs des de fer una tria selectiva del nostre menjar al menjador, demanem als alumnes que portin tovallons, tothom menja... Això és una manera d'ensenyar valors. També treballem la cooperació, el treball en grups..”

Professora d'anglès, Escola Andorrana de 2a ensenyança, més de 15 anys d'experiència docent

“En principi, valors, és una base, el valor de la solidaritat, d'autonomia, teòricament aquests serien els més importants. Autonomia, solidaritat i fer..., és lo que diu el nostre dietari, que diu “seran responsables,” etc.”

Professor de tecnologia, Escola Andorrana de 2a ensenyança, més de 15 anys d'experiència docent

“Home, jo penso que cada dia més intentem fer dels nostres alumnes uns futurs ciutadans preparats. Avui dia, inclús la forma d'ensenyar i tot és que estàs obert al món, i a la vida d'Andorra, encara que estiguem a l'escola francesa. S'ensenya a participar a la vida, se'ls ensenya a ser crítics, a fer enquestes, a parlar en públic.”

Mestra de primària d'alumnes de 9 anys, Escola Francesa, més de 15 anys d'experiència docent

□ MOTIUS D'ELECCIÓ DE L'ESCOLA

Una de les variables que influeix en la elecció de l'escola per part dels pares és l'orientació pedagògica, però també intervenen altres condicionants en el moment de decidir quin tipus d'ensenyament han de seguir els seus fills.

A primera ensenyança es demana que l'escola sigui una continuació de la llar i que els infants tinguin una atenció personalitzada. Els aspectes acadèmics queden en un segon terme i, en alguns casos, es valora l'aprenentatge d'una tercera llengua.

“La escuela andorrana, porque me dijeron que en maternal y primaria era un sistema muy bueno porque era un sistema de atención personalizada. (...) Como eran muy pequeños mis hijos yo dije, no, mejor en un sitio que tengan cualidad afectiva más por el sistema digamos mío de hogar que había una descompensación. Entonces dijimos, que bueno que el colegio pues les dé también una parte cariñosa.”

Mare argentina de dos fills de 12 i 14 anys que estudien a l'Escola Andorrana, treballadora del sector comerç, família monoparental

“La motivació principal va ser perquè jo estava content i a més a més afegíem una llengua més als nens”.

Pare andorrà de dos fills d'11 anys i 13 anys que estudien al Lycée, propietari d'un comerç

“Tenen una atenció personalitzada, és a dir, qualsevol problema que tingui el teu fill te'n assabentes molt ràpid”.

Pare andorrà de dues nenes de 12 i 13 anys que estudien en Escola Espanyola privada, propietari d'un comerç

“Sí. Jo abans anava a l'escola Espanyola pública. I no se'm donava molt bé perquè érem molts a classe amb la mateixa professora. I jo necessitava més atenció, per dir-ho així. I el meu pare va dir que em fiquessin aquí per ajudar-me.”

Noia andorrana de 15 anys, 4t d'ESO, Escola Espanyola privada

Un altre aspecte, lligat a l'anterior, és la proximitat a casa del centre escolar, ja que atorga benestar als infants el fet que no hagin d'invertir molt de temps en els desplaçaments. A més, l'elecció de l'escola queda justificada, si els pares en tenen bones referències o han viscut una experiència prèvia positiva.

“Principalmente por la proximidad y buenas referencias, han sido los aspectos más relevantes.”

Mare portuguesa d'un nen de 10 anys que estudia a l'Escola Andorrana, treballadora temporal d'estació d'esquí

“Perquè vaig estudiar al col·legi francès, el meu pare és francès i em va portar al col·legi francès i em vaig quedar molt satisfet. També per una tema de proximitat.”

Pare andorrà de dos fills d'11 anys i 13 que estudien al Lycée, propietari d'un comerç

Un dels altres criteris que els pares tenen en compte és que el model d'educació de l'escola escollida (valors, orientació general, etc) estigui en consonància amb el seu model familiar. D'altra banda, també es busca en molts casos que el nivell sociocultural general dels usuaris de l'escola (és a dir, el nivell sociocultural mitjà de les famílies usuàries de l'escola, quan a hàbits, costums, estils de vida) sigui similar al seu , de manera que el seu fill es mogui en un entorn que li sigui proper i es trobi còmode.

“El criteri que per nosaltres era el més important era agafar totes les famílies que tinguessin fills que anessin al cole i que ens semblés que els nens eren ben educadets i els pares eren gent pues com nosaltres, llavors això ens va... la majoria de gent que nosaltres ens semblava que tenia una tarannà com el nostre, anaven a aquest col·legi i va ser aquesta la decisió.”

Mare espanyola d'una nena de 12 anys que estudia en escola espanyola religiosa, comercial del sector comerç.

“A l'escola tu no hi ets a dintre, no saps que fan, tu tens una mica de garantia allà a dintre de l'escola i la satisfacció aquesta de dir, bueno, sé que aquí com a mínim han demostrat que estan molt a sobre i que sé que tot va bé, que s'hi troben a gust...”

Pare andorrà de dues nenes de 12 i 13 anys que estudien en escola espanyola privada, propietari de comerç

“Porque mi madre tenía familia en Francia y era un cole que estaba cerca y ya amigas de mi madre tenían hijos en ese cole y decían que estaba muy bien y me pusieron en el cole francés de Escaldes y de aquel pasé para este.”

Noi andorrà de 14 anys, 3eme , Lycée

4.3 NORMES DE L'ESCOLA I NORMES A LES AULES

L'escola és un espai regulat per un marc normatiu que estableix tots els drets i tots els deures dels agents que intervenen: els alumnes, els professors, equips directius, la resta de personal del centre i els pares. Així, fa possible un bon funcionament del centre i una bona convivència.

Quan ens referim al marge d'autonomia dels alumnes a l'escola, estem fent al·lusió, per una banda, als espais i mecanismes que té l'escola per afavorir l'autonomia en l'aprenentatge i les pràctiques participatives, i per l'altra banda, a espais en què la disciplina es relaxa i els infants i joves tenen més “llibertat” per fer el que vulguin, com és l'hora del pati i l'hora del menjador. Però ambdós casos estan subjectes a unes normes que s'han de complir.

A part de les normes generals de l'escola sobre les hores d'entrada, permisos per sortir, etc., hi ha una sèrie de normes a les aules que són bàsicament de comportament: respecte als adults, als companys, saber estar en silenci, no fer soroll, respectar el treball dels altres, respectar el material de classe, alçar el braç per demanar torn de paraula, ser puntuals, fer els deures, etc.

“Aquí a l'escola, cada nen té el seu carnet de “liaison”, que és com el teu passaport escolar, signat per l'alumne i els pares, i allà estan totes les normes. Doncs per exemple, els nens que tenen un règim de mitja pensió, que vol dir que mengen a la cantina, no poden sortir. Només poden arribar una hora més tard si no tenen classe a primera, però no entremig i saben que ho han de complir. A la porteria sempre hi ha algú vigilant, que mira el carnet, si té la permissió i si té classe o no té classe.”

Assistent d'educació de l'internat del Lycée, menys de 5 anys d'experiència

“Bé, nosaltres tenim una normativa molt clara que presentem als alumnes tant des de les tutories com des de les àrees. La normativa és molt bàsica, en el fons. El que demanem és que els alumnes entrin a l'aula en silenci, s'asseguin, agafin el material i esperin les instruccions del professor. Això seria per començar. Evidentment, el que exigim és que durant la sessions hi hagi el màxim silenci possible quan toca, perquè hi ha sessions en què han de parlar, comunicar, intercanviar informació, i per tant doncs ja sabem que en aquells moments no hi haurà silenci. Els alumnes saben que han d'aixecar la mà per participar, han de respectar el torn de paraula i, a quan acaba la classe, la classe malgrat que hi posa fi un timbre, la classe l'acaba el professor.”

Professora d'anglès, Escola Andorrana de 2a ensenyança, més de 15 anys d'experiència docent

“A principios de curso nos dieron un papel con las normas y nos la explicaron nuestras tutoras. Las normas son si llegas tarde a partir de las 9h ya no puedes entrar al centro sin un justificante, si no te quedas fuera. Y las normas son portarse bien en clase, tener el ordenador, respetar el material del resto, no insultarse entre nosotros, no pelearse , pedir turno de palabra y esas cosas así.”

Noia andorrana de 12 anys, 1r d'ESO, Escola Espanyola de la Margineda

En els casos en què no es compleixen les normes establertes, s'apliquen mesures com fer sortir els alumnes de la classe, anotar les incidències a l'agenda escolar perquè ho vegin els pares, obrir un full d'incidències i en els casos d'infracció greu, es pot expulsar a l'alumne de l'escola.

“Les mesures que vam decidir pels grups més conflictius: “al segon avís, surts de l'aula” i vam ser molt dràstics. Clar, hi ha alumnes que sortir de l'aula els hi és igual, perquè les repercussions a casa són mínimes, i hi ha alumnes que estaven començant aquesta dinàmica i que van veure que sortir de l'aula els comportaria molts problemes a casa. Per tant, hem anat millorant en el sentit que clar, “si em fan fora, a mi a casa m'estiraran les orelles”, no? Això és el que ha passat en aquests casos més extrems de classes que no funcionaven bé. Amb la resta, se'ls intenta doncs cridar l'atenció i posar una nota a l'agenda, si cal, es prega que aquesta nota a l'agenda vingui signada per casa, si hi ha doncs una reiteració en el mateix alumne, doncs es pot arribar a un full d'incidències o a una expulsió, vull dir que, depèn una mica de la situació.”

Professora d'anglès, Escola Andorrana de 2a ensenyança, més de 15 anys d'experiència docent

En tant que hi ha unes normes de comportament fixades, el seu compliment passa a ser un aspecte més d'avaluació pels professors. Així, es considera que l'alumne, al llarg de la seva trajectòria escolar, ha d'adquirir uns coneixements, però també ha de tenir una actitud favorable a l'estudi, al companyerisme, a la participació a classe, etc.

Ara bé, el comportament i l'actitud tenen un pes més important en l'avaluació a primera ensenyança i el primer cicle de segona ensenyança, mentre que a partir del segon cicle de segona ensenyança els continguts adquireixen més pes en la nota, ja que se suposa que a partir de certa edat els alumnes ja han interioritzat les actituds i comportaments que han de tenir dins d'aula.

“Arriba un punt que les normes les fas teves. O sigui, si estàs a classe, és per escoltar, per agafar notes i res més. És que ja ho tenim assumit, no faltarem el respecte al professor, ni a ningú de la classe, o s'ha arribat a l'hora i no consumir cap substància així al cole i res més”.

Noia espanyola de 16 anys, 2nde, Lycée, família monoparental

“Sí, también es verdad que según vamos subiendo la actitud cada vez más van más, dijéramos, implícita en lo que es el contenido. Se valora mucho más en los ciclos de primaria. En el primer ciclo de secundaria, la antigua EGB, hasta 8º de EGB, hay el 33%, a veces más, la actitud, el comportamiento, la organización, es decir, es más los

procedimientos, los hábitos y las conductas que el contenido, pero sí que es verdad que ya a partir del 2º ciclo, ya el contenido empieza a tener más importancia, debido a los cursos que son, pero también va implícito que durante esos años los niños ya han interiorizado las actitudes que queremos. Entonces ya a partir de 3º nos dedicamos más al contenido, pero la actitud es algo que la evaluamos constantemente, no solamente dentro del aula, sino también sus actuaciones fuera del aula. También es verdad que como nota numérica va perdiendo valor según va subiendo de cursos, pero hasta 3º y 4º tiene un 30 y pico por ciento, e incluso más en algunos cursos de la nota.”
Professor d'ESO i Batxillerat, Escola Espanyola privada, entre 10 i 15 anys d'experiència docent

La falta d'obediència i el poc respecte a les normes és un problema que segons els entrevistats és més característic de les etapes adolescents, que no pas dels més petits, que són en general més dòcils, més respectuosos amb les normes i amb les persones adultes que els preadolescents i adolescents. Piaget⁷⁰, en la seva teoria sobre el desenvolupament del judici moral, explica que en la primera etapa escolar es desenvolupa la “moralitat heterònoma”, quan el nen tendeix a equiparar la moralitat amb l'obediència a les regles imposades pels adults. És una etapa caracteritzada pel realisme moral (concepció objectiva de la responsabilitat) que fa que el nen tendeixi a considerar que els deures i els valors són obligatoris i independents de la consciència, siguin quines siguin les circumstàncies. De forma que qualsevol acte que respongui a una obediència de la regla és bo, en cas contrari, si l'acte no respon a la regla és dolent. Per tant, la regla des del punt de vista dels nens d'aquesta edat sempre es segueix al peu de la lletra i hi ha un respecte envers la figura del mestre, que representa l'autoritat.

“És una edat molt participativa, que tot s'ho agafen molt a pit, molt... i és l'època de la fixació de les normes dins dels grups, les normes grupals. Són molt normatius. Després evolucionen cap al passotisme propi de l'adolescència. Aleshores es fan anti norma (...) Però són etapes de la vida. Jo penso que a aquesta edat són fàcils de convèncer, perquè clar també tens recursos per convèncer-los. Però sí sempre hi ha l'excepció, d'aquell que dius que no te'n surts. Un nen de 8-9 anys ja té el sentit de la responsabilitat molt desenvolupat. Clar. Jo penso que això es desenvolupa molt aviat. Bàsicament, les responsabilitats que poden assolir, però sí, responsables ho són, almenys la majoria. Jo penso que hi fa molt la família, les normes de la família, el que fan a casa, després es veuen molt a l'escola. (...)”

Mestre d'educació primària d'alumnes de 10 a 12 anys, Escola Espanyola congregacional, més de 15 anys d'experiència docent

“Jo penso que és una edat molt òptima, molt maca. Són molt curiosos en aquesta edat i tenen ganes de saber molta cosa i saben ja moltes coses, perquè són nens que ja tenen el coneixement suficient per entendre coses. Són capaços d'escoltar les notícies a la tele i d'interpretar-les, començar a tenir la seva pròpia opinió, i llavors són

⁷⁰ Jean Piaget (1893-1980): ha estat considerat com una de les figures més importants de la psicologia degut a la seva aportació sobre desenvolupament cognitiu infantil.

interessants. Sí, perquè ja els pots parlar de molta cosa i ja comencen a tenir les seves inquietuds, la seva forma de pensar. A veure, aquesta edat és maca perquè encara tenen la innocència de la infantesa, encara no l'han perdut, encara no han agafat la maldat, que dic jo. La maldat de la vida, no l'han agafat encara. Tenen la picardia, però hi ha aquella innocència encara, i encara penses, bueno és que els pots... són receptius.”

Mestra d'educació primària d'alumnes de 9 anys, Escola Francesa, més de 15 anys d'experiència docent

“Los niños hasta tercero, y a medida que son más pequeños, son más manejables. Tú los amenazas una vez y ya, uf, “vas a ir al director”, “¡ah!” Los de quinto y sexto, si tu les dices, y te contestan “bah, pues no me importa...”

Mestra d'educació primària, Escola Espanyola, més de 15 anys d'experiència docent

Així, les dificultats més comunes en les etapes escolars primerenques estan més relacionades amb qüestions d'aprenentatge (dificultats en l'aprenentatge, falta d'hàbits..), que no pas amb grans problemes comportamentals i de falta d'obediència de les normes del centre escolar.

“Bueno, el mayor problema es la comprensión lectora, son niños que no tienen hábitos de lectura, ni los padres tienen libros en casa ni serán lectores, la mayoría, eh, estoy hablando. Pues claro, la expresión falla, el entender de qué va, las preguntas y no saben explicarlo. Leen una cosa distinta a lo que pone. Entonces claro, contestan lo que les sale. Hay niños muy buenos, también.”

Mestra d'educació primària, Escola Espanyola, més de 15 anys d'experiència docent

A primera ensenyança els mestres també tenen més mecanismes per tenir els nens més controlats que a segona ensenyança. A l'Escola Andorrana, sobretot, a l'haver-hi dos mestres per classe, un d'ells pot dedicar el seu temps a solucionar els problemes d'un alumne. A segona ensenyança és fa més complicat.

“Sí, perquè aquí a primària qui més qui menys els pots seguir, els pots reconduir, els pots... clar, són dos mestres per a aquests nens, més els especialistes. Però, clar, a la ESO a cada hora canviaran i no s'estaran de tantes contemplacions, m'imagino, perquè entre altres coses, tu tens una hora i has de poder fer aquella classe en una hora”

Mestra de 1a ensenyança d'alumnes de 8 a 10 anys, Escola Andorrana, més de 15 anys d'experiència docent

A partir dels 11/12 anys quan el nen comença la segona ensenyança s'inicia l'etapa que Piaget anomena “moralitat autònoma”, que significa que el nen comença a comprendre que les regles no són immutables i que es poden modificar. Apareix el relativisme moral. Així, els nens es fan més crítics amb les ordres donades per les persones amb autoritat (normalment pares i professors) i a posar en dubte tot allò que

els envolta. Per a Piaget i també per Kohlberg⁷¹ aquest és el darrer estadi de desenvolupament del judici moral, al que s'arriba gràcies a la maduració, el desenvolupament i la interacció social.

“Més problemes conductuals, tant de respecte en alguna ocasió, és a dir, que sembla que tots els dies sigui possible tractar a un professor com si fos un company més, i a vegades quan tens entrevistes tracten el pare com si fos un company més. Em penso que pot haver-hi bon rotllo, es poden tutejar, no hi ha cap problema amb això, però han de saber diferenciar, i a vegades no ho saben diferenciar, quan parlen amb un adult, o quan vas de viatge, veus quan parlen amb la gent, quan demanen una cosa, parlen amb un adult com si parlessin amb un company, no saben diferenciar. En aquest sentit, manca de respecte de vegades, i la manca de motivació sobretot. Això fa que la conducta no sigui la que ha de ser. El moment de treballar no es treballa, sinó que es parla o no es fa res o no sé.”

Professor de tecnologia, Escola Andorrana de 2a ensenyança, més de 15 anys d'experiència docent

Una vegada acabada l'etapa de formació obligatòria, els joves tenen un comportament més respectuós cap als professors i cap a l'institució educativa en general, ja que comencen a tenir les idees més clares sobre com enfocar la seva trajectòria escolar i perceben l'escola com a un mitjà per assolir-ho.

“Van teniendo claro lo que quieren hacer. 16 años están en 4º de la ESO, los que han llegado a 4º de la ESO que no han abandonado antes tienen claro que van a la formación profesional que hay algunas oportunidades, pues hacer lo de, en Aixovall me parece que tienen algo de FP, y el que quiere hacer bachillerato se esfuerza, se esfuerza para sacar el 4º. Allí ya va, los alumnos ya van muy seleccionados. La mayoría de los de 4º tienen otro rendimiento.”

Professora de música d'ESO, Institut Espanyol, més de 15 anys d'experiència docent

⁷¹ Lawrence Kohlberg (1927-1987): psicòleg que va crear també una influent teoria cognitiva sobre el desenvolupament moral .

4.4 DINÀMIQUES DE CLASSE

Com ja hem vist, els centres educatius organitzen el temps i l'espai dels infants i joves, de manera que aquests tenen poc marge de decisió més enllà dels límits que marquen les normes d'aquests.

L'àmbit de participació més proper dels alumnes és l'aula, que és l'espai on passen més hores i on estableixen una relació més estreta amb la resta de companys i amb el professor. El tipus de classe magistral, en què el professor imparteix la lliçó i els alumnes prenen apunts, és la que predomina en tots els sistemes educatius, tot i que en general un dels objectius de la major part dels professors és posar a l'abast eines perquè els alumnes es facin responsables del seu aprenentatge, és a dir, se'ls dóna facilitats perquè siguin més autònoms.

Aquesta concepció respon als principis construccionistes segons els quals l'aprenentatge ha de ser obert, flexible en el temps, interdisciplinari, evolutiu, significatiu i orientat a l'adquisició de competències. Amb aquesta finalitat s'incorporen a les aules recursos metodològics (com per exemple, els debats, les reflexions individuals i col·lectives, la discussió a partir d'un power point o de la projecció d'una pel·lícula, la resolució de casos pràctics, etc) amb els quals els alumnes aprenen a reflexionar, a discutir, a acceptar punts de vista diferents, a respectar el torn de paraula... i a fer-los conscients de les seves capacitats i habilitats.

“Jo crec que sens dubte la classe que funciona millor és la participativa. Per això des d'aquí s'intenta fer d'una altra manera diferent. Pots treballar els conceptes de moltes maneres: utilitzant dibuixos, utilitzant presentacions en Power Point, hi ha moltes maneres mitjançant unes activitats que poden fer a l'ordinador, activitats de click o... hi ha mil maneres diferents de fer-ho. Tot i que s'ha de fer alguna classe magistral, amb la classe participativa els alumnes han d'aprendre a escoltar, a respectar algú que parla, aprendre a gestionar un torn de paraula, a aixecar les mans, perquè no només en una classe magistral pots donar conceptes, sinó també pots donar hàbits: el respecte als companys, el no parlar quan un company parla...”

Professor de tecnologia d'alumnes de 15 anys, Escola Andorrana de 2a ensenyança, menys de 5 anys d'experiència en docència

“Sí, sí, jo intento sigui la classe que sigui, el nen no està aquí i escolta, no, el nen participa. Llavors intento sempre plantejar les classes, no sé, la gramàtica pucs a través d'un text, que vas introduint, jo què sé, les matemàtiques a vegades a través d'una situació problema, ciències pucs amb una experiència, o amb una pregunta que deixes caure, història no sé, també, saps? Sempre a través d'una cosa que els motivi, que hi hagi un interrogant. Llavors busquem contesta a aquest interrogant.”

Mestra d'educació primària d'alumnes de 9 anys, Escola Francesa, més de 15 anys d'experiència docent

Altres maneres de donar autonomia en l'aprenentatge és que els alumnes aprenguin a planificar-se i a gestionar-se el temps que per exemple dedicaran a un treball per projectes (considerat segons els professors entrevistats com una eina eficaç per atendre la diversitat dels alumnes dins de l'aula), a un treball en grup o a una recerca activa per internet, que els docents lliurin la planificació de deures d'una setmana o d'un període més llarg, o oferir que els alumnes s'autoavaluin una vegada que hagin finalitzat uns exercicis.

“Fent treballs cooperatius, on tothom hi pot posar el seu petit gra de sorra . Per exemple, que cadascú s'estudiï una part del temari i entre ells parlin i després ells hagin de presentar als demès, que no sigui el professor, que els que han de ser participants del seu aprenentatge són els alumnes, el professor l'únic que és, és un guia. Per això com més participin, més aprendran.”

Professor de tecnologia d'alumnes de 15 anys, Escola Andorrana de 2a ensenyança, menys de 5 anys d'experiència en docència

“Treball monogràfic, per exemple, que és una assignatura nova de quart d'ESO. És una assignatura on has de fer tu... s'intercanvien els papers. El profe ets tu, lo que sí que el professor va dient les pautes que has de seguir, però has d'analitzar tu informació, sí que tens més autonomia”.

Noi espanyol de 16 anys, 4t d'ESO, Escola Espanyola congregacional

Si bé hi ha escoles que introdueixen més metodologies participatives que altres, hi ha un rerefons comú que és treballar la implicació dels alumnes en el seu procés d'aprenentatge. Aquest objectiu, però, no sempre és fàcil assolir-ho perquè hi ha diversos factors que sovint dificulten l'aplicació d'aquest tipus de recursos metodològics com el tipus d'assignatura a impartir, el temps disponible, les motivacions i el rendiment de l'alumnat, les actituds envers la participació, el nombre d'alumnes per aula, la voluntat del professor, etc.

A causa d'aquestes variables, no sempre és possible que es pugui aplicar una metodologia participativa a l'aula, ja que aquesta requereix d'un esforç important per part del docent.

“Però et trobes amb una mica de tot. Depèn de l'assignatura, depèn dels profes, depèn de molts factors.”

Professora d'anglès, Escola Andorrana de 2a ensenyança, més de 15 anys d'experiència docent

“I fer tipus d'activitats d'aquestes pot ser perjudicial depenent del tipus d'alumnes de cada classe. Potser en una classe ho pots fer, però en una altra no. Clar, després has d'adaptar la teva classe al tipus d'alumnes que tens en aquella classe. Clar, com et pots imaginar això pels professors és una feinada brutal, primer has de veure quins tipus d'alumnes tens, després veure quin tipus d'activitats hi van bé a aquest tipus d'alumnes, provar-la, no va bé, canviar l'activitat. Clar és una feinada molt gran pel professor i moltes vegades ja és inviable.”

Professor de tecnologia d'alumnes de 15 anys, Escola Andorrana de 2a ensenyança, menys de 5 anys d'experiència en docència

En general per als alumnes són més engrescadores les dinàmiques de classe més participatives, però no sempre n'extreuen el profit desitjat. Hi ha alumnes que consideren que treuen més profit de les classes magistrals que de les classes que impliquen la participació activa, perquè no s'arriben a donar els continguts de les matèries en profunditat. Entre els professors hi ha diversitat d'opinions.

“S'aprèn millor a les classes en què el professor posa vídeos i power points. És més descansat. Clar, si hi ha gent que no respecta al professor, respectar sí, no dir-li paraules ni coses, no el respecta ni en una classe lúdica ni en una classe lectiva.”

Noi espanyol de 16 anys, 4t d'ESO, Escola Espanyola congregacional

“Segons el professor, però la majoria són... debats i... la majoria de les classes són bastant de parlar i m'agraden més les classes de debat.”

Noia espanyola de 15 anys, 4t curs de segona ensenyança, Escola Andorrana

“A mi el que m'agrada més és amb activitats i tots junts que ens divertim i aprenem. És el que m'agrada més. No estàs allà a classe avorrint-te, que no escoltes res i després el dia de l'examen no saps res. I bueno, quan jugues i tot a classe, és que t'ho saps de memòria després. A vegades em passa, a mi.”

Noi andorrà de 13 anys, 2n curs de segona ensenyança, Escola Andorrana

“A mi me gustan más las clases de tomar apuntes porque aprendemos más. Primero el profesor se explica y después nos manda ejercicios y así nosotros sabemos si lo sabemos hacer o no.”

Noi andorrà de 15 anys, 4t d'ESO, Institut Espanyol de la Margineda

4.5 ÀMBITS DE PARTICIPACIÓ DELS ALUMNES A L'ESCOLA

4.5.1. PARTICIPACIÓ DINS DE L'AULA

Les escoles, a més a més, d'incentivar l'autonomia en l'aprenentatge amb la incorporació dels recursos metodològics ja descrits, treballen que els alumnes s'impliquin més en la vida escolar. Un dels escenaris claus és l'aula.

Una gran part dels entrevistats entenen la participació com el fet d'intervenir a classe. Si partim d'aquesta concepció es pot dir que, en general, segons el professorat, els nens són força participatius, sobretot els més petits.

Algunes teories sobre el desenvolupament de la identitat dels infants i adolescents coincideixen que la participació comunitària és molt important al final d'aquestes dues etapes: al final de la infantesa (dels 8 als 11 anys) els nens són entusiastes i desenvolupen la necessitat de divisió del treball i de compartir oportunitats, i veuen el treball en grup com una oportunitat de demostrar la seva autonomia i capacitats; al final de l'adolescència, tot i que els joves són més introvertits, busquen consolidar la seva relació amb la societat.⁷²

“Els nens ho són molt, de participatius. Sempre que ells es vegin implicats en el que fas. El que passa és que sovint potser no se'ls ofereix llocs, espais on participar, que ells puguin participar directament.”

Mestra de 1era ensenyança d'alumnes de 8 a 10 anys, Escola Andorrana, més de 15 anys d'experiència docent

“Els alumnes són més o menys participatius en funció del que els proposes, en funció de l'àrea, en funció de la relació que hi ha entre el professor i l'alumne i també en funció de l'edat. Jo crec que són més participatius com més petits són i menys com més grans es van fent perquè és allò quan “bueno, pren nota, Maria”. Tot i que també canvia, no hi ha unes pautes d'allò de sempre aquest és l'esquema i sempre funciona així. Varia en funció de moltes coses.”

Professora d'anglès, Escola Andorrana de 2a ensenyança, més de 15 anys d'experiència docent

Una altra de les formes de participació dels alumnes dins de les aules està relacionada amb l'elecció dels temes dels treballs, de determinades activitats o de dinàmiques de classe, o bé amb l'elecció i la preparació de les activitats més lúdiques, com les festes

⁷² Apud, A. Participación infantil. Enrédete con UNICEF – Formación del profesorado. http://www.educared.org.ar/infanciaenred/elglobo-rojo/periscopio/2005_09/pdf/3.C.2participacion_infantil.pdf

de Nadal, Carnaval, Setmana Santa, Sant Jordi i els viatges de final de curs. D'altra banda, també es considera com a participació l'assistència dels alumnes a aquestes activitats i sortides que s'han organitzat al centre, independentment que ells hagin participat o no en la seva preparació.

Durant l'ensenyament primari, una de les maneres de fer participar a l'alumne és donar-li responsabilitats en les rutines diàries de l'aula, per exemple, fer que s'ocupi de tenir net l'espai, de tenir ordenat el material escolar, etc.

"Vam decidir decorar la classe per Nadal, fèiem un concurs. Doncs tots teníem que fer un tema com si diguéssim ecològic o així. I les tutores de la classe del costat van posar molt les normes i van decidir elles el que volien fer. Nosaltres vam parlar amb els professors i vam dir que volíem fer una classe que ens agradés, que estiguéssim a gust a dins. I ens van dir que decidíssim nosaltres. Vam posar cartolines, que vam construir nosaltres, ho vam posar a la paret, vam posar guirnaldes, banderins, estrelles... Tenim la sala rosa, com si diguéssim, que allà et pots reunir per fer treballs en grup, que diguem. Si et posen un treball d'un Power Point o d'una mural i l'has de fer entre 3 o 4, a la biblioteca no pots anar perquè fas molt soroll, vulguis que no. I te'n vas a la sala rosa i allà tothom..."

Noia espanyola de 12 anys, 1r d'ESO, Escola Espanyola congregacional

"Amb classe normal no. Però cap els últims dies o el dia de Carnaval sí, per exemple "mates" ens deixen escollir, papiroflèxia... o pots fer una cosa diferent, més especial. També el viatge de final de curs."

Noi espanyol de 12 anys, 1r ESO, Escola Espanyola congregacional

"Sí, ahora que estamos en cuarto, sí, porque intentamos vender camisetas para el dinero del viaje de fin de curso, lo de las rosas de St. Jordi... lo organizamos nosotros. Sí. Lo hablamos con las tutoras o con el jefe de estudios y si nos dan permiso, lo hacemos. Hay reuniones a veces en el patio de los 2 cursos, hablamos con los profesoras, y allí lo hablamos todo."

Noi andorrà de 15 anys, 4t d'ESO, Institut Espanyol de la Margineda

4.5.2. TUTORIES

A banda de les dinàmiques més o menys participatives que hi ha a classe, totes les escoles tenen un sistema de tutories on normalment es discuteixen temes que afecten els alumnes i que ells senten que és un espai on es poden expressar lliurement (poden parlar amb el professor dels diferents problemes que es poden trobar a classe, fer propostes d'activitats, etc.). En general, les sessions setmanals de tutoria estan ben valorades pels alumnes, però no sempre tracten sobre aspectes i problemàtiques que els afectin directament. Moltes vegades es fan sessions per donar a conèixer circulars o donar informació sobre el centre i altres aspectes administratius. En aquest sentit, la tutoria no sempre afavoreix la participació activa de l'alumne.

“Pues trata de los temas de la semana, cómo ha ido la semana, los problemas que ha habido con profesores, si tenemos algún... por ejemplo, el tema de carnaval, pues lo tratamos en tutoría. Es cuando más nos organizamos y hablamos de los conflictos que hay entre nosotros.”

Noi andorrà de 15 anys, 4t d'ESO, Institut Espanyol de la Margineda

“A tutories si tens algun dubte, o alguna cosa, doncs tu ho comentes al professor. Aquí, bueno, a la ESO, a tutories s'expliquen tècniques d'estudi, els mètodes perquè trobem el nostre mètode que ens vagi millor. Però per exemple si tu tens problemes amb el company que tens al costat i vols que et canviï, li comentes al professor. O si t'agradaria fer alguna cosa per alguna festa que fem aquí al cole, i no saps com començar, li has de comentar. Pots parlar amb el professor de la tutoria sense tenir-li tant respecte com a classe.”

Noia espanyola de 12 anys, 1r d'ESO, Escola Espanyola congregacional

“Les tutories poden ajudar, a entendre-ho millor tot. Et pots sentir millor, perquè si tens algun problema o t'ha passat algo a casa pues ho parles, ella t'ajuda i tal. I amb els companys també. Hem parlat del racisme i totes aquestes coses, de bullying als col·legis, de les contestacions i, coses que ens afecten, per dir-ho així, al cole.”

Noia andorrana de 15 anys, 4t d'ESO, Escola Espanyola privada

“Tractem diferents temes que preocupen als nens a les tutories. Fem tutoria una hora a la setmana. A veure, de tutories n'hi ha de molt diferents, llavors n'hi ha des de tècniques d'estudi, en relació amb tècniques... de relació grupal, diferents matèries.”

Mestre de primària d'alumnes de 10 a 12 anys, Escola Espanyola congregacional, més de 15 anys d'experiència docent

“Nosaltres no és exactament el mateix, però nosaltres fem amb la tutoria, amb la nostra tutoria, cada tutor s'encarrega de fer el que és Educació per la vida, en diem nosaltres. El que fem en aquest primer curs estem fent mediació, sobretot alhora també per resoldre conflictes entre iguals, fins i tot que els propis alumnes, ja siguin més grans, puguin ajudar els més petits a resoldre un conflicte que puguin tenir entre ells, sempre sense la intervenció dels adults, perquè a vegades els adults estem en conflicte amb els adolescents. Doncs per això s'estan formant una sèrie d'alumnes més grans, de segon cicle, perquè puguin doncs mediar en conflictes que puguin haver-hi en diferents alumnes de l'escola o qualsevol altra problemàtic.”

Professor d'ESO i Batxillerat, Escola Espanyola privada, entre 10 i 15 anys d'experiència docent

4. 5.3. DELEGATS

Normalment la manera més clara de participació dins l'escola és a partir del paper de delegat de classe, que és el representant dels alumnes davant els professors, i és el portaveu de les inquietuds i queixes de la resta dels seus companys. En general, els alumnes que se senten més implicats en l'entramat escolar fan de delegats.

D'altra banda, entre tots els delegats s'escull un "delegat de delegats" per representar els alumnes en el claustre, i l'escollit també participa en reunions amb els delegats de diferents sistemes escolars.

"Si tu, a veure, si tu creus que hi hauria alguna millora per a l'escola, li pots comentar al delegat i el delegat ho comenta als professors, com és el representant de la classe, ho comenta ell i pues si estan d'acord i això, doncs accepten i ho diuen."

Noia espanyola de 12 anys, 1r d'ESO, Escola Espanyola congregacional

"Per escollir un delegat van dir qui volia ser, vam aixecar el dit uns quants i després vam votar. Vaig sortir jo escollit. Com a delegat anem a fer reunions, després anem a classe i expliquem lo que ens han dit. Per exemple ara estem fem una cosa del règim intern. I ara tenim que passar-ho als nostres alumnes. A classe que hi ha un power point que diu que hi ha normes que si no és pot fumar, no sé què, i nosaltres tenim que dir les normes, i algunes les podem canviar. Després el govern triarà si sí o si no. Després l'hi donem a la directora, la directora no sé que fa, jo crec que l'hi donarà a govern o algo així. No ho sé."

Noia andorrana de 12 anys, 1r curs de segona ensenyança, Escola Andorrana

"En aquestes reunions de delegats d'ESO i Batxillerat es parla de les festes de cole, també es donen opinions més generals, en tema intern de col·legi. I després d'aquestes 3 reunions, s'elegeix un delegat, que és un delegat dels delegats que representa a tots els alumnes en una reunió de claustre, que és representants de professors, representants de dones de neteja, representants de secretaris, de directors, i aquest transmet ja en general tot el que sentim nosaltres, com creiem que és el cole, ja més en general. Que aquest delegat ha de ser de batxillerat, ha de tindre una idea. Després fem reunions de delegats fora de tots els sistemes escolars d'Andorra. Clar, va sortir ahir, per exemple la idea va ser fer una associació de delegats d'Andorra, oficial, per participar en el Fòrum d'Andorra, en el Govern, en tot el que sigui política, però que abans havíem de fer un consell dels alumnes, diguéssim, un sindicat així, aquí intern. En aquesta associació es discuteix de tot, com de classes de sexualitat, des de que no hi havia dutxes a la Sagrada Família, de tot, de la cantina... i després arriba al secretari d'educació."

Noi espanyol de 16 anys, 4t d'ESO, Escola Espanyola congregacional

"Sí, sí, hi ha delegats i en els consells de classe, que nosaltres en diem, que a d'altres llocs en diuen claustres de professors, doncs hi ha una representació de pares, d'alumnes, hi ha una representació dels delegats de classe."

Professora de català i literatura d'alumnes de 15 a 17 anys, Lycée, més de 15 anys d'experiència docent

4.5.4. ALTRES FORMES DE PARTICIPACIÓ

A més dels mecanismes de participació dins l'aula, hi ha d'altres formes en les quals els alumnes del centre escolar, alguns establerts per llei i de caire representatiu com els consells escolars, o iniciatives específiques del propi centre (com els projectes participatius democràtics), i altres que es creen de manera més informal amb una

finalitat concreta, com per exemple els grups de teatre, grups de música, corals, etc. O projectes puntuals relatius a diferents temes que interessin a la població infantil i juvenil com l'educació sexual, sensibilització contra les drogues, sensibilització contra la violència domèstica, campanyes de solidaritat, etc. Són accions que els centres organitzen amb la col·laboració d'altres entitats com el Govern, els Comuns, Càritas, Creu Roja, etc., i que els alumnes participen en la mesura que són els receptors d'aquestes formacions, però que moltes vegades se'ls demana que facin una avaluació final. En aquest sentit, els alumnes no dissenyen els programes, però sí que donen l'opinió sobre la seva utilitat.

“Es fan moltes activitats, molts projectes centrats en drets humans, en drets dels infants, en medi ambient, fem el dia d'alimentació. sobre hàbits saludables, també sobre sostenibilitat, és a dir, bon estalvi d'energia. També treballem el tema de la SIDA. Fem el dia de tema de centre, que diem, que fins i tot fem una comissió a l'escola i d'aquest tema els nens decideixen, amb la col·laboració d'alguns docents, decideixen de què es vol parlar. Amb aquests projectes intentem promoure altres valors com el respecte cap a les persones, el respecte cap al medi ambient que ens envolta. És a dir intentar ser uns bons ciutadans, com diu la llei.”

Professor de tecnologia d'alumnes de 15 anys, Escola Andorrana de 2a ensenyança, menys de 5 anys d'experiència docent

“Nosaltres tenim el Projecte Participatiu Democràtic d'Escola. És aquesta hora a la setmana en què treballem, és una hora en què tots fem el mateix amb el tutor. A vegades treballem aquestes sessions de trobades d'alumnes dels petits amb els grans, altres vegades el que fem és aquestes trobades amb les comissions. Aleshores durant aquestes hores hi ha una mena de consell on es posen en forma d'“u”. Hi ha un president, un secretari i un moderador i allà és el moment on es debaten coses tipus “a mi m'acaben de convocar els de la comissió de solidaritat i m'han demanat a veure quins projectes podem fer aquest any”. Surten bajanades mil, però també surten coses interessants. I entre els representants de totes les classes decideix què és el que s'ha de penjar a la pàgina web. Festes el mateix. Comissió de centre, de solidaritat. Havíem tingut la comissió de sostenibilitat, però ja no hi és perquè ja tenim moltes coses que funcionen i ja no cal proposar-ne de noves, però bueno, la idea és aquesta que es debatin, tinguin una mena de consell de classe, no hi ha el delegat, el delegat ha desaparegut...”

Professora d'anglès, Escola Andorrana de 2a ensenyança, més de 15 anys d'experiència docent

4.5.5. FACTORS QUE AFAVOREIXEN LA PARTICIPACIÓ

En aquest apartat s'han tractat els diferents àmbits de participació dels alumnes a l'espai escolar, s'ha vist que una de les pràctiques més comunes és la que es refereix a la intervenció a classe i a la preparació de les activitats lúdico-festives organitzades en l'espai escolar. Aquest tipus de participació és bastant generalitzada, la qual cosa fa que sigui difícil analitzar quin perfil d'alumne hi intervé més. En canvi, sí que s'han observat un seguit de condicionants que faciliten que un alumne intervingui en un

nivell de participació més avançat (que suposi una implicació més gran, en el sentit que se'l consulti i se'l deixi intervenir en el procés de decisió dels adults envers a aspectes relacionats amb el centre).

El principal condicionant és l'entorn immediat de l'infant o jove, que adquireix una influència important a l'hora d'adquirir hàbits i pautes de comportament. Com ja sabem, la família és la primera instància de socialització per al seu desenvolupament. Els pares, avis, tutors serveixen com a punt de referència a l'infant i jove per l'adquisició de valors i actituds, i per a guiar la seva conducta. De vegades, el que fan els pares serveix d'orientació, i d'altres serveix com a model d'imitació. La imitació es va canviant per orientació a mesura que el nen es va fent gran.

En entorns familiars amb inquietuds envers el compromís social, és més fàcil desenvolupar determinades característiques pròpies de les persones participatives, com el sentit de la responsabilitat, la seguretat en si mateix, l'entusiasme per a canviar situacions, la iniciativa pròpia, el compromís social, etc. Això no vol dir que algú que estigui immers en un entorn familiar poc procliu a la participació no reuneixi aquestes característiques esmentades, però sí que s'ha comprovat que la influència de l'entorn immediat té una important repercussió en l'afavoriment de conductes participatives. D'aquesta manera, és més fàcil que els nens adquireixin més capacitat de participar si algun familiar també és participatiu.

Alguns estudis s'han referit a l'autoestima com un factor, sovint relacionat amb la classe social i l'entorn cultural, que té un paper important en el procés de participació. Així, els nens amb una autoestima baixa desenvolupen una actitud defensiva que impedeix que comuniquin les seves idees i sentiments i dificulta la seva participació en el grup.⁷³

“Suposo que el fet de tenir un infant d'acollida, els meus fills també trauran algo de bo, saps? També n'aprendran, no sé. Que has de ser solidari i desinteressat i has de fer les coses perquè tu també et sents bé per ajudar, perquè tu ets sents bé, fent el bé als altres”.

Mare andorrana de dos fills de 12 i 16 anys que estudien a l'Escola Andorrana, mestra

“El meu pare ja va ser delegat, també. El meu pare és molt actiu fa moltes coses, sempre també ha sigut molt “cabecilla”. Ha sigut membre de diferents associacions. La meva mare va estar a un ONG. També en la festa major de Pal, els meus pares ens ajuden a fer la botifarrada, ens ajuden a fer les botifarres una mica i a portar el pa i tot. Jo penso que el tema de participar s'aprèn.”

Noi espanyol de 12 anys, 1r ESO, Escola Espanyola congregacional

“M'agrada ser una mica el “cabecilla” del grup i crec que em ve del meu pare, perquè ell també és molt participatiu. Em fa cosa deixar-li fer a un altre una cosa que puc fer

⁷³ Apud, A. *Participación infantil*. Enrédete con UNICEF – Formación del profesorado.

jo perquè no sé si sortirà bé, i l'he de fer jo. (...). Jo crec que ser delegat es necessita responsabilitat. Després, tolerància i ganes de participar. Jo no sóc conformista, no em vull quedar, per exemple, si em responen un "no", jo no em vull quedar amb un no, jo vull saber per què, sempre. M'agrada defensar, reivindicar."

Noi espanyol de 16 anys, 4t d'ESO, Escola Espanyola congregacional

A més d'aquests condicionants descrits, per a que es produeixi la participació, segons Trilla i Novella,⁷⁴ cal que es donin tres requisits: que hi hagi un reconeixement del dret a participar, disposar de les capacitats per exercir-lo, i que hi hagi mitjans i espais per fer possible la participació.

⁷⁴ Trilla, J.; Novella, A. (2001) "Educación y participación social de la infancia". Revista Iberoamericana de Educación, núm. 26.

4.6. TEMPS ESCOLAR NO LECTIU

A part del temps que estan a classe, hi ha altres moments que els alumnes passen al recinte escolar, com el temps que tenen per anar al pati i al menjador. Són espais que també estan subjectes a normes per al bon funcionament del centre, però aquestes són menys estrictes que les que hi ha dins de l'aula. Els alumnes tenen més llibertat per decidir com volen ocupar el seu temps d'esbarjo, sobretot en les hores del menjador, que és un espai on tenen menys controls que en les hores del pati, perquè la vigilància va a càrrec de persones externes al centre.

Pels pares, aquesta supervisió més laxa per part dels adults, fa que el menjador i el pati siguin els espais que més dubtes i pors els genera.

“Normalment hi ha més llibertat amb les col·laboradores que amb els professors.”

Noia espanyola de 15 anys, 4t curs de segona ensenyança, Escola Andorrana

“Jo trobo que respectem més els mestres que no pas les vigilants que vénen a la tarda. No les tenim tant respecte com als mestres.”

Noia andorrana de 13 anys, 2n curs de segona ensenyança, Escola Andorrana

“En la cantina son menos estrictos en general. Te puedes sentar donde quieras. En el patio, por ejemplo, tenemos que estar en las filas porque si no, se ponen muy estrictos.”

Noi andorrà de 15 anys, 4t d'ESO, Institut Espanyol de La Margineda

“Al pati hi hauria d'haver més vigilància. Al pati del matí estem tots junts, però els de 4t amb els de 4t, els de tercer amb els de tercer...”

Noi andorrà de 13 anys, 2n curs de segona ensenyança, Escola Andorrana

“Son gente que cobra por horas, gente nada preparada, no tienen cero psicología con los chicos, cero tacto, y la verdad que no, que bastante mal todo lo que es comedor y patio es una empresa que toma gente por hora y normalmente son gente con bajo nivel cultural, no tienen nada de capacitación y piensan que mandar es gritar y los chicos les pasan por encima.(...)”

Mare argentina de dos fills de 12 i 14 anys que estudien a l'Escola Andorrana, treballadora del sector comerç, família monoparental

Tot i així, hi ha diferències en aquests espais de llibertat entre diferents tipus d'escola, algunes més permissives que d'altres, però sobretot en funció de l'edat dels alumnes.

En general els alumnes de primera ensenyança estan més supervisats que els de segona ensenyança i el tipus de control està relacionat principalment amb aspectes de comportament i d'hàbits de menjar (que no es barallin al pati, al menjador que s'ho mengin tot, etc.). A l'adolescència, no es dona tanta importància al fet que un alumne

s'acabi tot el menjar, o s'assegui allà on vulgui, però sí es vigila que l'alumne no tingui conductes de risc, com el consum de tòxics i alcohol, no faci un ús excessiu dels mòbils, ipods... no se'n vagi del recinte escolar.

Una vegada que els alumnes finalitzen l'educació segona ensenyança obligatòria, aproximadament als 16 anys, les normes, tant al menjador com a les hores de pati, es fan més laxes i es dóna més llibertat perquè els alumnes facin el que vulguin.

“Jo trobo que el Lyceé està bé perquè quan arribes a batxillerat, et donen la responsabilitat a tu de si pots sortir, ets tu que has d'anar a classe, no som nosaltres que t'obligarem, saps? I bueno, trobo que està bastant bé. Tenir aquesta llibertat de l'alumne està bé. Ningú ens controla. O sigui, podem sortir al carrer i a partir del carrer la... els responsables són els nostres pares, si ets menor, i si ets major pues ets tu mateix(...). A l menjador, ningú t'obliga a que mengis. Si vols menjar menges, si no vols menjar, no menges. Bueno, quan ets petit, quan tens 11 o 12 anys et diuen “sí, agafa el plat”, i bueno...”

Noia espanyola de 16 anys, 2nde, Lycée, família monoparental

En alguns casos s'han incrementat els dispositius de control (portes, càmeres, etc.) per evitar que els alumnes surtin del recinte escolar.

“No sé, antes cuando llegué a este cole, no había esa puerta verde que hay, había más espacio y todo y nos dejaban jugar a fútbol y ahora ya no, no nos dejan estar con balones ni... nos han puesto pusieron esa puerta y otras cámaras para que no nos escapemos, porque la gente se escapaba antes.”

Noi andorrà de 14 anys, 3eme, Lycée

4.7. FAMÍLIA I ESCOLA

Al llarg d'aquest capítol ja s'ha constatat que la família i l'escola són els dos agents socialitzadors més importants dels infants. En les darreres dècades, l'escola ha anat assumint noves responsabilitats educatives que abans corresponien a la família, i la forma d'educar de les famílies també ha canviat, passant d'una família autoritària a una família democràtica i negociadora. Al mateix temps, les societats actuals han experimentat un increment de la diversitat de normes i valors. Davant d'aquesta complexitat, cal que hi hagi una bona relació entre la família i l'escola per tal de treballar conjuntament en l'educació dels infants. És a dir, l'escola no pot oferir una educació adequada si no s'estableix certa complicitat amb la família.⁷⁵

Els professors entrevistats manifesten la importància del paper de la família en el comportament i en el rendiment dels alumnes, ja que els hàbits, els valors, etc., que s'intenten transmetre en l'àmbit escolar haurien de ser recolzats des de l'àmbit familiar, però en alguns casos entren en contracció amb el que els joves viuen a casa.

D'altra banda, el que l'escola vagi assumint més responsabilitats educatives no treu que, per raons estructurals profundes, no està en condicions d'assumir tota la càrrega de socialització bàsica i formació en valors que fins ara competia a la institució familiar. Aleshores, i davant d'un context de famílies dimissionàries o que apliquen normativitats febles a l'hora de socialitzar els seus fills, cal fer entendre que les famílies han de seguir exercint el seu rol educatiu mitjançant l'autoritat parental. Pel bé de l'infant, a més, han de procurar conciliar el sentit dels missatges en un i altre àmbit, a la llar i a l'escola, incloent la congruència dels missatges dins del grup familiar (entès extensament: pare, mare, avis, etc.) i la congruència entre el que hom veu, sent i fa a la família, i el que veu, sent i fa a l'escola.

“S'intenta que l'escola i la família vagin pel mateix camí. El que passa és que costa molt ara, perquè nosaltres, penso que cada cop més els pares o la gran majoria de pares tenen els nens com els reis i fan el que volen i aquí els diem que no, que hi ha unes normes, que hi ha una sèrie de coses a fer i que serà molt pitjor segurament quan siguin més grans i tenen que saber si no es pot fer, doncs no es pot fer i si es pot fer demà, però avui no, doncs demà. El moment de menjar mateix, nens que llencen el menjar perquè no els agrada, dius, què és això?”

Mestra de 1era ensenyança d'alumnes de 8 a 10 anys, Escola Andorrana, més de 15 anys d'experiència docent

⁷⁵ Torrubia, R. i Doval, E. (coord.). *Família i educació a Catalunya*. Fundació Jaume Bofill, 2009.

“És que si no vas pel mateix camí, malament, malament ho tens. Sí, sí, sí a més és bàsic. Sempre ha sigut la meua lluita, intentar implicar els pares en el procés educatiu perquè si no és impossible.”

Mestre de primària d'alumnes de 10 a 12 anys, Escola Espanyola congregacional, més de 15 anys d'experiència docent

“Si tens algú que s'enfronta a tu, sempre m'agradaria destacar el paper de les famílies. Si a casa no estan al darrere i no donen suport a l'escola amb les decisions que aquí prenem, nosaltres la batalla està perduda, contra aquests nens l'únic que podem fer, la màxima és agafar i, encara que no ens agradi, fer-lo fora de classe.”

Professor de tecnologia d'alumnes de 15 anys, Escola Andorrana de 2a ensenyança, menys de 5 anys d'experiència docent

“Quan veus que un fill, un alumne està molt seguit per casa, això és un parèntesi, encara té la tonteria que toca per edat, però veus que de seguida es torna a reconduir. Aquells alumnes que abans costen molt a casa o que a casa no hi ha hagut un seguiment o que els pares, pel que sigui, perquè no n'han sabut més o perquè no han pogut, costa molt, costa molt, que ells s'hi posin perquè tiren una mica la tovallola i tens poca participació dels pares.”

Professora d'anglès, Escola Andorrana de 2a ensenyança, més de 15 anys d'experiència docent

“Depèn. Hi ha alumnes que es porten malament a l'escola, però que tenen el suport dels pares. Per tant, no podem fer res. L'escola no pot treballar sense el suport dels pares. Si els pares no juguen al joc, no podem fer res.”

Professor de ciències naturals d'alumnes de 12 anys (4eme), Lycée, més de 15 anys d'experiència docent

“A veure, nosaltres demanem molta implicació dels pares. Com a Escola Andorrana, jo crec que els pares sempre han tingut molt paper a l'escola, per bé i per mal. Per bé, perquè un pare que el tens a favor i que quan tu plantejes un problema amb un nen, doncs ell el que et diu és que et donarà un cop de mà i que farà el que sigui per anar tots a la una, fantàstic. Però també com a escola nova, també hem sigut una escola molt qüestionada en moltes coses, per tant aquí els pares ens han fet més la guitza que una altra cosa, no? Però en general, els pares, en general, jo crec que tenen molt clar que tant l'escola com ells tenen de seguir la mateixa línia, no?”

Professora d'anglès, Escola Andorrana de 2a ensenyança, més de 15 anys d'experiència docent

En general, es considera que per molt que l'escola fomenti uns valors de disciplina, responsabilitat, esforç, etc, si la família no s'adiu amb aquest valors no hi ha res a fer. La socialització en la família és molt important a l'hora de transmetre els valors, les habilitats i les motivacions que afavoreixen l'èxit escolar dels infants. El context afectiu en què es desenvolupen les relacions familiars, i el referent inicial que per a tot infant són els seus pares, fa que aquest àmbit sigui especialment idoni per a una primera socialització bàsica. Bàsica, però no menys important, perquè és la que acabarà per assentar les bases de la personalitat futura de l'infant.

Segons els professors entrevistats i diversos estudis ⁷⁶ que ho demostren, els baixos rendiments educatius dels alumnes o la major probabilitat d'abandonament dels estudis es relacionen amb els dèficits de recolzament i d'estímuls que reben per part dels pares. És a dir, quan els progenitors no s'impliquen en l'educació dels seus fills, no entenen el valor de l'educació, no donen importància al seu suport per afavorir els resultats educatius o se senten incapaços d'ajudar els seus fills per manca de preparació, temps, etc.

En alguns casos, d'altra banda, els problemes de casa repercuteixen massa a les aules. Els professors pensen que sovint l'escola s'ha d'adaptar als problemes dels alumnes, mentre que les famílies no s'adapten tant al ritme escolar.

“Es una pena, porque tenemos muchos niños súper inteligentes, pero suspenden por dejadez, por vagancia y otros porque tampoco no tienen ningún tipo de motivación en casa. Llegan y cualquier cosa les dejan hacer. Muchos padres no tienen una cultura para poder echarles una mano con cosas que tienen dudas y entonces eso es más complicado.”

Mestra de primària, escola espanyola, més de 15 anys d'experiència docent

“ Jo penso que no té tanta importància l'escola com la família, i ho dic com a professor i com a pare. Penso que té més importància els pares, la família, l'entorn, que no sé, els pares, qui sigui que envolta el nen, que l'escola. Un nen que tira bé, jo penso que tira bé aquí que a qualsevol lloc. El problema és el que no tira bé, el que no tira bé, jo penso en aquest sentit que la responsabilitat última cau en els pares. Jo l'escola crec que poca cosa pot fer, pot anar a ajudar per aquí, per allà, adequar el que fem, aules obertes, diferents sistemes, no?”

Professor de tecnologia, Escola Andorrana de 2a ensenyança, més de 15 anys d'experiència docent

“Yo creo que de la familia sale todo. Los modelos familiares son los que los chavales imitan. Ellos pueden en un momento ver un profesor que somos un modelo también... pero en raras ocasiones logras impactar de tal manera que el chaval siga un camino. Es la familia la que marca.(...).Hay padres muy entregados y hay padres que es todo lo contrario. Están como asustados ante la escuela, con mandarlos aquí ya tienen suficiente. No se preocupan luego de cómo, si tienen materias, si hacen deberes en casa, como los hacen. Tienen TV, tienen Internet, en el dormitorio. Eso es una barbaridad. Entonces estos padres... yo pienso que habría que incidir... el problema más gordo de aquí son los padres... eh.”

Professora de música d'ESO, Institut Espanyol, més de 15 anys d'experiència docent

“Penso que hem arribat de vegades una mica massa, massa lluny. Canviem els dies d'examen a alumnes, per raons que no són de força major. Penso que aquí haurien de ser responsables els pares i si no és una cosa de vida o mort, perquè a vegades es va a

⁷⁶ Observatorio de la inclusión social. *Informe de la Inclusión Social en España, 2009*. Barcelona: Obra social de Caixa Catalunya. <http://www.csi-csif.es/ense/modules/debatedigital/003112.pdf>

un enterrament, vull dir, una força major, però si és perquè els pares fan vacances, jo penso que posposin 2 dies més el viatge, perquè és el futur del seu fill. Per què l'escola ho hem de canviar tot? Això ho trobo negatiu, es fa massa cas de problemes dels adolescents. Per exemple, aquest alumne doncs resulta que a casa seva té un conflicte familiar molt gros, sempre arriba tard per tal motiu, bueno, pobret és que... tal dia no ha pogut fer l'examen perquè clar, entre que tal dia li tocava amb el pare, i l'altre amb la mare, s'havia descuidat els apunts a casa de l'altre. Si a casa tens un conflicte, sí que penso que et pot afectar, però, has de madurar més ràpid per nassos i això et servirà a la vida."

Professora de català i literatura d'alumnes de 15 a 17 anys, Lycée, més de 15 anys d'experiència docent

El tipus de vinculació que tenen els pares amb els centres escolars ve donada per una banda per l'assistència a les reunions i a les entrevistes individuals que es fan amb els professors i tutors, i per l'altra, per la implicació a les AMPA (Associacions de Mares i Pares d'Alumnes).

En general, s'ha constatat que els pares assisteixen a les reunions convocades a l'escola, però hi ha casos en que no hi van, per no tenir temps degut als horaris laborals o perquè no se senten implicats amb les activitats de l'escola.

"Normalment la comunicació amb els pares és bona, responen, a més fem aquí en aquest centre fem vàries entrevistes durant l'any i normalment sí que responen. A part que estem bastant a sobre. Sempre hi ha algun cas que costa més que s'impliquin, però llavors ja intentes fer tot el que pots des d'aquí l'escola per a aquests nens."

Mestra de 1era ensenyança de nens de 8 a 10 anys, Escola Andorrana, més de 15 anys d'experiència docent

"En general la comunicació no està malament. Les reunions amb els pares, em sembla que hi són tots, hi ha hagut potser una o dos persones que no han vingut. És a dir que els pares s'interessen pel que passa. Per nosaltres està molt bé quan venen tots, perquè ens diem que podem comptar amb ells i si els hi diem alguna cosa sabem que seguiran."

Mestra de primària, Escola Francesa (Pas de la Casa), més de 15 anys d'experiència docent

"Tenemos poca relación con los padres porque es que están todo el día trabajando. Nosotros tenemos un horario de visita de los padres que es de 12.30 a 13.30h y normalmente nunca viene ninguno. Entonces, o es que llamas tú, o es que ya es una situación, el niño va mal o la niña va mal y hay que hacer algo porque va a suspender."

Mestra de primària, escola espanyola, més de 15 anys d'experiència docent

Pel que fa a les AMPA, aquestes esdevenen el mecanisme de participació que tenen els pares per implicar-se en els afers educatius dels seus fills. El paper de les AMPA és col.laborar quan el centre ho demana, així que se li delega l'organització d'actes i activitats, normalment relacionades amb l'entreteniment, com per exemple, organitzar

activitats extraescolars, muntar serveis d'acollida, realitzar xerrades relacionades amb la infància i la joventut, fer festes, celebracions, jornades esportives i concursos, etc.

La realització de tot aquesta diversitat d'esdeveniments durant el curs escolar, suposa una dedicació de temps i esforç bastant important, que no totes les famílies poden fer. Són poques les persones que realment s'impliquen activament en el centre escolar dels seus fills. Les causes acostumen a ser variades, des dels horaris laborals extensos a una manca d'interès i de motivació.

Així doncs, hem observat que la participació dels progenitors en les AMPA⁷⁷ és baixa, però els que hi participen són aquells que també estan implicats en altres àmbits socials. Normalment la gent més participativa, s'implica en tot el que li és a l'abast.

Aquest perfil de pares acaben sent un referent fort per als seus fills, en el sentit que la seva actuació i la seva forma de pensar incideix en l'actitud que pren el fill sobre aquest tema. Per això, els fills que són més participatius, tenen famílies també participatives.

“Jo sóc delegat dels pares i em permet conèixer el comportament dels alumnes, com són els alumnes, com són els pares, quins problemes hi ha.”

Pare andorrà d'un fill d'11 anys i una filla de 13 que estudien al Lycée, propietari d'un comerç

“Suposo que el fet de tenir un infant d'acollida, els meus fills també trauran algo de bo, saps? També n'aprendran, no sé. Que has de ser solidari i desinteressat i has de fer les coses perquè tu també et sents bé per ajudar, perquè tu ets sents bé, fent el bé als altres”.

Mare andorrana de dos fills de 12 i 16 anys que estudien a l'Escola Andorrana, mestra.

“Com dic jo, sempre són els mateixos pares que participen. O participen a tot arreu o no participen en res.”

Mestra de 1era ensenyança d'alumnes de 8 a 10 anys, Escola Andorrana, més de 15 anys d'experiència docent

“Hi ha una falta de temps. El problema és que jo crec que aquí els pares els hi agradaria participar més, perquè hi ha una falta de temps. Per exemple, he demanat als pares per anar a la neu... vénen, són bastant voluntaris. El problema és que molts no tenen temps de venir a la escola, de fer coses. És un problema de temps. Treballen molt el pare i la mare!”

Mestra de primària, Escola Francesa (Pas de la Casa), més de 15 anys d'experiència docent

⁷⁷ En l'estudi *Família i educació a Catalunya*. 2009 sobre la població escolar de Catalunya es constata que les mares participen més que els pares en les activitats de relació amb els centres educatius (reunions amb els tutors, reunions de l'AMPA, festes i celebracions): és molt més freqüent que hi assisteixi la mare sola que el pare sol, i també hi ha més casos que hi participa la mare sola que ambdós progenitors conjuntament (excepte en les festes i celebracions que majoritàriament hi assisteixen tots dos).

Per concloure aquest apartat, cal dir que la formació a l'escola en el tema de la participació ciutadana està ben valorat pels pares, encara que aquests reconeixen que els fills es comporten d'acord amb el model que veuen a casa i es gaudeix de molt poc temps lliure per dedicar-se a activitats que no siguin les estrictament familiars i laborals.

Però malgrat la queixa del poc temps disponible, sí hi ha pares que actuen com a models i s'impliquen d'una manera directa en el funcionament de l'escola o fan actes solidaris en la societat, i per tant, constitueixen un bon referent per actuacions socials "implicades".

Segons l'enquesta "Joventut d'Andorra 2010"⁷⁸, el 15% dels estudiants entre 12 i 16 anys diu que participen en una associació cultural i artística, i un 4% està involucrat activament en una organització governamental.

"yo creo que sí, porque ahora mismo les están enseñando a votar por ejemplo, ha hacer unos grupos y a tener como criterios para elegir entre un grupo y otro y están enseñándoles eso y yo veo que mi hija por ejemplo participa. "

Madre xilena de filla de 8 anys, Escola andorrana de 1era ensenyança , treballadora d'estació d'esquí, família monoparental

⁷⁸ CRES (2010), op. cit.

5. ANÀLISI ESPAI DE LLEURE

Com s'ha comentat en el marc teòric, el lleure organitzat s'entén com un espai d'educació no formal i comprèn una diversitat d'activitats i agents que poden anar des d'ensenyaments no reglats, com els idiomes, la música, la dansa, la informàtica... a activitats esportives o a activitats que es desenvolupen en les ludoteques i espais de lleure i de joventut.

Malgrat aquesta heterogeneïtat de pràctiques totes tenen uns aspectes comuns que les diferencia de les activitats que integren l'oci comercial o l'oci sense propòsit, ja descrit en l'apartat de l'espai familiar. Són activitats que, tot i contemplar-se en l'espai de lleure, es desenvolupen en uns espais i en uns horaris concrets, sempre sota la mirada i la supervisió d'un adult. En aquest sentit tenen un component de formalitat, inexistent en un altre tipus d'oci. Un altre dels punts coincidents és la intencionalitat, degut a que totes aquestes pràctiques i accions tenen l'objectiu explícit d'educar i socialitzar, és a dir, fomentar la transmissió de determinades normes, valors i models de comportament.⁷⁹

Una de les característiques que marca la diferència entre aquests espais i la resta d'activitats extraescolars és que aquestes darreres tenen un grau més fort de compromís i exigència per part dels seus usuaris. Normalment l'aprenentatge de qualsevol de les disciplines, siguin artístiques, esportives o d'altre caire, suposa una constància, un esforç i una implicació individual bastant important per part de qui ho practica o realitza. L'infant que vol aprendre a tocar un instrument, li requereix una assistència regular a les classes, però també hores de dedicació i estudi a casa. Tanmateix succeeix amb l'aprenentatge dels idiomes o amb la pràctica dels esports, que tot i que no es faci a nivell de competició, suposa una constància en els entrenaments per estar a l'alçada de la resta de companys o, per exemple, per ser convocat a jugar un partit el cap de setmana. En canvi, en el cas dels infants i joves que assisteixen als espais de lleure o joventut, aquesta exigència i esforç personal no hi és.

Atès que en el capítol destinat a l'espai familiar s'han tractat les activitats extraescolars, en aquest apartat ens centrarem únicament en aquests espais de lleure, de joventut i ludoescoles, que les institucions públiques i privades ofereixen a la seva població infantil i jove.

⁷⁹ Bernat Albaigés; Mireia Selva; Mireia Baya (2009). *Infants, família, escola i entorn: claus per a un temps educatiu compartit*. Fundació Jaume Bofill.

5.1 LUDOESCOLES, ESPAIS DE LLEURE I ESPAIS DE JOVENTUT

Les ludoescoles, els espais de lleure i els espais de joventut són espais orientats a cobrir l'horari extraescolar i que ofereixen la possibilitat que els infants a partir de 3 anys i els joves fins als 18 anys puguin gaudir d'un ampli ventall d'activitats lúdiques i socioeducatives.

Cadascun dels espais està pensat per a una franja d'edat concreta i en conseqüència cadascun té una planificació del servei adaptada les necessitats i els interessos dels seus usuaris. Les expectatives dels infants i dels joves envers aquests serveis són ben diferents i per tant els enfocaments de plantejament dels tallers o activitats també són diferents.

Les ludoescoles, que acullen els petits de 3 a 12 anys, i els espais de lleure, que acullen nens de 6 a 12 anys, tenen una programació d'activitats dirigides amb l'objectiu de treballar des de la vessant lúdica i formativa diferents aspectes que afavoreixen el seu desenvolupament social com per exemple: la socialització amb el grup d'iguals, l'adquisició d'hàbits, el foment de valors, com el companyerisme i el respecte, o el treball d'habilitats i capacitats relacionades amb la psicomotricitat, la imaginació, la memòria, etc. i a més a més, una altra de les finalitats principals és que els infants s'ho passin bé.

“Aconseguir un lloc on el nen s'ho passi bé, tingui les normes de convivència normals de tot el món, de que s'entenguin, de que no es poden barallar, de que tinguin hàbits de recollir les coses, de no sé què. Però més que res l'objectiu principal és que tinguin un lloc on es sentin a gust i contents, i que vinguin a gust per jugar i fer coses, que estiguin bé. També els ajudem a fer el deures, berenen, juguem, fem molts jocs, fem treballs manuals, fem excursions, una mica de tot.”

Monitora de ludoescola (3 a 12 anys)

“Bueno, la institució segueix una sèrie d'objectius, fomentar la relació entre companys de la mateixa edat, lleure, fomentar el lleure, l'oci,...Es dissenyen activitats dirigides que responguin als objectius, i també tenim en compte la franja d'edat, per exemple amb els més petits es treballa la psicomotricitat fina, la memòria visual, es desenvolupen punts que potser en una educació formal no és desenvoluparien tant. És dependent del grup d'edat i després tenim en compte també les estacions de l'any pues les festivitats, es treballa aquesta festivitat, les tradicions. Intentem treballar el respecte, el companyerisme, valorar la integració, escoltar.”

Educadora de l'espai de lleure (de 6 a 12 anys)

Els espais de jovent, que acullen els de 12 a 18 anys, programen activitats i tallers, però l'assistència no és obligatòria. En aquest cas, els espais estan pensats en ser punts de trobada perquè els joves comparteixin experiències i puguin gaudir d'un temps

plegats, i amb aquest objectiu es dóna molt marge de llibertat perquè facin allò que vulguin: llegir, consultar internet, fer deures, jugar a jocs de taula, etc.

“Deixar-los aquí a la seva, que ells facin i desfacin i juguin i... El que és més dirigit els hi costa més en aquesta edat. No volen. Bueno, són activitats més lliures, menys dirigides, tot i així les vacances fem programació. Tots els dies tenim programació d'activitats però són lliures. Ells poden venir aquí només a xerrar, o a connectar-se a Internet o a jugar o a fer les activitats que hi ha programades.”

Educador d'espai jovent (12 a 18 anys)

Un altre dels objectius principals dels espais de jovent és donar informació i assessorament en relació amb temes que afecta als joves directament com els estudis o l'accés al món laboral. En aquest sentit es fa una orientació sobre la formació que els joves poden realitzar, sobre com fer un C.V, com buscar feina i com preparar una entrevista de selecció, etc.

“Bàsicament relacionar-se, a més a més, com és un espai lúdic on poden jugar, a més a més és un plus, però bàsicament això per relacionar-se, buscar-se amics, entre amics fer competicions de futbolí, de billar, penso que és lo que busquen. També els orientem i els ajudem a fer currículums, a buscar feina.”

Responsable d'espai jovent (12 a 18 anys)

Aquests tres tipus d'espais de lleure institucionalitzat també tenen unes normes de funcionament i de convivència, però aquestes són més laxes que les existents en els centres escolars.

Amb els més petits s'intenta treballar les normes de comportament a través del joc; amb els més grans es fa a través de la comunicació dels educadors o a través d'una normativa escrita.

“Sí hi ha unes normes de convivència que ells saben que hi són. No poden pegar-se, no es poden esbarrallar, no es poden insultar. Les típiques normes aquestes de quan ets petit. No poden menjar xiclet, no... això. No es poden faltar el respecte als altres, i després hi ha les rutines que ells saben que els recollim a l'autobús, han d'arribar aquí, els hàbits d'higiene, han de rentar-se les mans. Tot, agafar el berenar, berenar.”

Educadora de l'espai de lleure (de 6 a 12 anys)

“Jo crec que aquí tenen llibertats que a d'altres puestos no tenen i potser aquesta llibertat, pues fa que siguin nens bastants normals en el sentit que no tenen massa problemes, que no tenen massa actituds estranyes, sempre hi ha el nen que serà més nerviós que l'altre, però no tenen actituds estranyes ni coses estranyes.”

Monitor de ludoescola (3 a 12 anys)

Una de les funcions que els tres espais tenen en comú, a més a més de la missió educadora i socialitzadora, és el foment de la participació i el suport a les iniciatives que puguin tenir infants i joves.

És palès, que el marge d'autonomia que tenen uns i altres és molt diferent. Els més petits estan més paütats a través de la programació dirigida d'activitats i en aquest sentit els temps en relació a "què es fa" i "quan es fa" és decidit pels educadors, tot i que es respecta un temps en què els infants poden decidir què fer. Per tant, la intenció de les ludoescoles i els espais de lleure és fomentar que els nens participin a les activitats, en el sentit "d'assistir", però també s'intenta que dins del programari setmanal hi hagi espais perquè tinguin llibertat per decidir què volen fer en aquell moment.

"Però la nostra tasca és ajudar a que tots participin. Fer-lo agradable i que tinguin ganes de participar."

Monitora de ludoescola (3 a 12 anys)

"Hi ha nens que vénen que es nota que en el temps lliure, l'hora lliure que tenen, de les tres que tenen, n'hi ha una que és lliure, no saben què fer. Perquè no estan acostumats a jugar. Els hi costa molt jugar sense que els hi diguis, ara farem això... i no saben què han de fer."

Monitor de ludoescola (3 a 12 anys)

En els espais de jovent, la dinàmica és diferent ja que, com s'ha dit anteriorment, els educadors planifiquen tallers i activitats però deixen a criteri dels joves assistir-hi o no assistir-hi. En aquests cas, es dóna autonomia perquè els joves decideixin què fer, proposin idees, i s'involucrin en temes organitzatius. És a dir, es dóna l'oportunitat perquè els usuaris decideixin i gestionin per exemple una activitat. Es posa en pràctica un model de participació horitzontal (treball en equip, aprenentatge mutu, etc.) en contraposició al model d'organització més jeràrquica com l'escola. Això fa que les activitats siguin més properes als interessos dels participants.

"Els poden triar les activitats que volen fer. Altres vegades tenim una graella i fem nosaltres les propostes. Per exemple quan es fa una projecció de pel·lícula... nosaltres proposem 5 a 10 pel·lícules i ells trien. Si volen fer una sortida proposem llocs diferents i ells van triant en funció del que els agrada."

Responsable d'espai jovent (12 a 18 anys)

Malgrat que l'objectiu d'aquests espais és convertir als infants i joves en protagonistes de l'acció, no sempre és possible, atès el desinterès i la passivitat que mostren en molts casos, sobretot a partir dels 12 anys. Segons els monitors, quan es programen activitats els joves no es mostren massa il·lusionats per participar-hi i si deixen que els joves liderin l'entreteniment, la seva implicació tampoc és gaire alta. Els monitors es troben, doncs, amb que han de fer un gran esforç, com oferir activitats novedoses i variades, per cridar l'atenció als joves.

"La participació costa molt. Aquí jo penso que és un tema que s'ha de treballar molt més el tema de la participació. El que veiem nosaltres és manca de motivació. Si els hi fa una cosa que els hi encanta i els hi agrada llavors participen tots. Però aquestes

coses són limitades, hi ha més activitats. El tema és variar. La novetat, el canvi, això els hi costa moltíssim(...). A les activitats que nosaltres organitzem, els joves tampoc hi participen. Fas una excursió que ells l'han votat, que ells han triat el lloc i tot i vénen 8.”

Educador d'espai jovent (12 a 18 anys)

“No són massa participatius. I la bústia de suggeriments està buida sempre. Any darrere any a més. Està buida la bústia de suggeriments. Els has de burxar molt, els has de dir va, vina, va! Quina activitat voleu, quina... no vénen. No són joves que vinguin els que tenim nosaltres eh! Sé d'altres llocs que hi van a fer...”

Responsable d'espai jovent (12 a 18 anys)

Alguns estudis sobre activitats d'educació no formal apunten que una de les raons que expliquen el baix interès dels joves per implicar-se en les activitats que es programen és que “el control i la regulació de les activitats provoca que molts joves concebin l'educació no formal com a espai en el qual queden limitades les seves oportunitats d'autoregulació, d'expressió i de desplegament personal”⁸⁰.

En el cas d'Andorra, el motiu de la baixa participació, segons els educadors, és més aviat pel fet que els joves adopten actituds clientelars, més aviat parangonables amb un acte de consum que no amb un acte militant o que requereixi implicació per part d'ells. Per tant, tot i que són espais que estan regulats per unes normes de funcionament i per una supervisió per part d'adults, els joves se senten més lliures per realitzar les activitats més guiades per motivacions que per obligacions.

“Aquí no tenim joves que participin. Jo crec que també canvia molt la filosofia amb la que el jove ve. La idea mental que tenen és un lloc que jo vinc perquè vull. I jo vinc perquè ara em ve de gust. No perquè estigui obligat, i fer el que em dongui la gana. I aquesta mentalitat jo crec que és la que ens costa tant de fer que participin en algo. És un problema.”

Educador d'espai jovent (12 a 18 anys)

Tot i que els monitors manifesten que els infants i joves que van aquests espais de lleure són poc participatius, també diuen que en la nostra societat hi ha joves que són proactius, estan en associacions, etc. Es considera que entre els factors que condicionen aquesta major participació hi ha el fet que els pares també siguin participatius.

“Jo crec que és una barreja de tot. Després tenim joves en una mateixa societat i amb la mateixa edat que són participatius. I el que ho és, ho és moltíssim. I està ficat amb moltes associacions. I si no n'hi ha les crea. I aquest jove hi és. Però aquí no ve.”

Educador d'espai jovent (12 a 18 anys)

⁸⁰ Bernat Albaigés; Mireia Selva; Mireia Baya (2009). *Op. cit.*

“Hi ha una mica de tot, una mica de tot. Si els pares són uns pares que no participen pues el nen... el nen imita els pares. Això... si els pares passen una mica pues el nen també passa. Però entre tots intentem que els nens no passin i facin activitats i facin coses.”

Monitora de ludoescola (3 a 12 anys)

“Jo crec que (són participatius) perquè hi ha una tradició de fer certes coses en aquest poble que estan molt marcades, com la cavalcada de reis, la de carnaval, la no sé què... una sèrie de activitats que jo crec que la persona que és de fora ja sap que hi són i sempre agrada ajudar... perquè cada any és el mateix. En canvi el que ve de fora, entre que... bueno... potser la gent d'aquí al principi és una mica... a acceptar a la gent jo crec...”

Monitor de ludoescola (3 a 12 anys)

Mentre que els nens són petits, la decisió d'anar als espais de lleure és habitualment dels pares, que sovint ho veuen com un recurs d'entreteniment i un lloc de custòdia dels fills durant el temps que no poden estar junts. Així, prefereixen que estiguin supervisats per professionals i que, a més a més de passar-s'ho bé, els ajudin a fer els deures i que els ensenyin coses noves.

“A part d'això, estàs també fent una feina que és col·laborar amb els pares en la... potser en la dificultat que els proporciona el viure a Andorra, el treballar en el comerç fins a tan tard, el tenir feines de tan llarga durada, o sigui que fas que els nens tampoc estiguin al carrer, que no estiguin desatesos i estiguin aprenent, jugant i divertint-se.”

Educadora de l'espai de lleure (de 6 a 12 anys)

Davant la manca de temps que els pares poden dedicar als fills a causa de la disfuncionalitat entre el temps laboral i el temps escolar, en alguns casos es sobrecarrega els infants amb un excés d'activitats d'educació no formal, que pot comportar una situació d'estrès.

“Un ritme de vida molt estressant. Els pares treballen molt, ells tenen que anar al ritme dels pares, tenen que córrer cap a un “puesto”, cap a un altre, i això al cap del dia els nens ho noten. (...) L'estrès dels pares es passa als nens.”

Monitor de ludoescola (3 a 12 anys)

“Bé, però aquí a Andorra és un país problemàtic perquè els pares treballen moltes hores i tenen que posar els nens a diferents llocs perquè no poden estar ells amb els nens.”

Monitora de ludoescola (3 a 12 anys)

La decisió d'apuntar-se als espais de jovent normalment és dels mateixos joves, que influenciats per amics busquen un lloc de trobada per reunir-se amb altres companys i passar la tarda. Els pares saben que els seus fills hi estan apuntats, i valoren el fet que estiguin en un “espai controlat” una vegada surten del col·legi, però en molts casos desconeixen la dinàmica i la finalitat pedagògica i educativa dels centres.

“Normalment els joves que vénen són joves que no fan gaires activitats extraescolars. La majoria són joves que totes les tardes de la setmana les tenen lliures. Normalment, els joves que vénen, les famílies estan treballant en l'horari que els joves estan aquí dins. No hi ha ningú a casa, i vénen a l'espai jovent fins a les 8.”

Educador d'espai jovent (12 a 18 anys)

“El que crec és que els pares ho coneixen poquíssim. La gran majoria vénen per ells mateixos i per boca orela. Que això ara ho hem tret a la fitxa, abans ho demanàvem com se'n havien assabentat de l'espai. I és per ells, per un company de l'escola, per un amic, per un que ve i normalment ho veus. Perquè un que ja ve et porta... mira que vénen a fer-se la fitxa. I ho veus, pels pares poc. Algun sí que hi ha, sí que hi ha. Sobretot de cara al setembre, pares que vénen a informar-se que vulguin apuntar els fills, però... si són 5 són molts de tots els que hem tingut. S'han apuntat 200 al llarg de l'any, 5... bueno, jo en conto tres ara mateix. (Els pares) és que no vénen ni a veure-ho, la majoria no han passat per aquí a veure, ni informar-se a on va el seu fill cada tarda... molt pocs molt pocs. La fitxa la fem firmar pels pares, o sigui que els pares ho veuen, que han vingut a l'espai jovent, que han fet una fitxa d'inscripció, i la signa, però molt pocs demanen realment què és l'espai jovent, què s'hi fa, hi ha molt poca relació amb els pares.”

Monitors d'espai jovent (12 a 18 anys)

Per concloure, la proliferació en els darrers anys de l'oferta d'activitats fora de l'horari lectiu respon clarament a una disfuncionalitat entre el temps laboral dels progenitors i el temps escolar dels fills. Ha quedat palès que és un temps que cada vegada més ha adquirit un paper important en l'educació dels infants i joves, en la mesura que bona part de les activitats extraescolars que les administracions públiques com empreses privades ofereixen estan pensades sota supòsits educadors i socialitzadors.

D'aquesta manera esdevenen un bon complement formatiu, tot i que en cap cas pretén substituir el paper d'una altra institució educativa en el cas que aquesta falli o no disposi del temps suficient, ja que la funció socialitzadora de la família i l'escola són insubstituïbles per al correcte desenvolupament dels infants.⁸¹

“Jo quan vaig entrar era més un espai obert que acollia els joves perquè no estiguessin al carrer. I ara cada cop anem buscant més una qualitat educativa.

Un espai també d'educació i de socialització.”

Educador d'espai jovent (12 a 18 anys)

“Penso que des del caire lúdic, des de la vessant lúdica però es un espai socialitzador i educador. Jo crec que a la societat en general hi ha una mancança educativa de determinades coses i llavors en aquests espais que s'adrecen des de la vessant lúdica, s'intenta donar respostes a aquestes mancances. De la necessitat. O sigui de les necessitats, no ho sé. A l'escola tenim una educació formal, molt reglada, molt... i aquí

⁸¹ Bernat Albaigés; Mireia Selva; Mireia Baya (2009). *Op. cit.*

des de l'oci, s'intenta transmetre també uns valors, uns objectius, i aquest objectius donen resposta a unes mancances que tenim aquí en aquesta societat.”

Educadora de l'espai de lleure (de 6 a 12 anys)

“Sí que és veritat que potser degut a la societat aquí a Andorra, els nens passen moltes hores a les institucions. Que jo seria més a favor de que els pares tinguessin més llibertat i poguessin estar amb ells més temps, però a vegades les necessitats no poden. Però sí que nosaltres a vegades parlem de nens totalment institucionalitzats.”

Educadora de l'espai de lleure (de 6 a 12 anys)

6. CONCLUSIONS

L'objecte d'estudi d'aquest treball ha estat analitzar els processos de socialització participativa en la família, l'escola i en d'altres àmbits rellevants, i estudiar els mecanismes i les dinàmiques que es creen en cadascun d'aquests espais per fomentar el valor de la participació dels infants i dels joves.

A la introducció hem descrit les diferents escoles i teories que han sorgit a propòsit de l'educació i la infància, i la diversitat d'opinions al voltant del procés de l'autonomia de l'infant, ja que es tracta d'un procés llarg amb etapes i ritmes individuals diferents, com passa amb els altres terrenys de la construcció de la personalitat. El cert és que moltes de les teories han anat demostrant que els infants interaccionen amb el seu entorn, i tenen capacitat d'influència i de canvi sobre el que els rodeja. S'obre una nova concepció de la infància: aquesta deixa de ser entesa com un grup de població passiu per esdevenir un col·lectiu amb uns gustos específics i unes experiències diferenciades dels adults, que li atorguen una identitat pròpia i un important pes social.

La construcció d'una societat cada vegada més individualitzada i més democràtica, durant la segona meitat del segle XX, ha comportat diversos efectes. D'una banda, la pèrdua del tradicional control social sobre els projectes de vida individuals i la creixent autonomia de les biografies vitals, que signifiquen una major elecció en les opcions que un individu es va trobant al llarg de la seva trajectòria personal. Després, ha suposat que s'hagin incorporat els principis de la participació en tots els àmbits socials i que s'hagi remarcat la importància de posar-los en pràctica des de la infància. Així hem vist en l'estudi que l'escola i la família, que són les principals institucions socialitzadores, han assumit valors democràtics amb l'objectiu que els infants des de ben petits interioritzin formes de responsabilitat social i que disposin d'espais on puguin sentir-se protagonistes.

ESPAI FAMILIAR

Un dels escenaris en què es produeixen els primers passos per a la participació és l'espai familiar, i la participació dins d'aquest àmbit fa referència a l'autonomia de l'infant.

Com a conseqüència dels canvis succeïts en les darreres dècades, s'han trencat els patrons de la família tradicional, les relacions entre els membres de la família actual s'han democratitzat i els infants han adquirit nous protagonismes. D'aquesta manera, la concessió d'autonomia en edats primerenques ve explicada per la posada en pràctica dels valors democràtics dins l'àmbit familiar.

Els estudis que s'han realitzat sobre les famílies indiquen que, en general, els infants d'avui són més escoltats, la seva opinió es té més en compte, se'ls reserva i respecta més un espai per a la seva intimitat, etc.

Globalment les relacions entre els diferents membres de la família s'han democratitzat i el paper d'autoritat i respecte vers la figura paterna i materna s'ha anat desdibuixant. S'ha establert una relació més basada en la confiança, en el diàleg. El càstig físic s'ha anat substituint per altres tècniques de coacció com amenaces verbals, la supressió de premis... El paper que té un fill dins la família no té gaire a veure amb el que tenia 40 anys enrere. El seu poder de decisió sobre determinats aspectes ha anat augmentant: té un rol més actiu, més interactiu i les relacions amb els adults no són únicament unidireccionals i generacionals, com tradicionalment passava, sinó que en moltes situacions aquesta socialització ha esdevingut bidireccional i intergeneracional, en el sentit que la infància també socialitza els adults: un dels exemples és la irrupció de les noves tecnologies a les llars, que ha suposat que en moltes ocasions les habilitats que tenen els infants i joves per a la tecnologia són millors que les dels seus progenitors.

Existeix una diversitat d'estils educatius familiars que exerceixen una influència directa en l'atorgament de llibertat als fills. Els pares permissius són del parer que s'ha de donar autonomia i independència als nens des de ben petits. N'hi ha que actuen així per ideologia, perquè pensen que és un aspecte fonamental per al desenvolupament del fill; d'altres ho fan perquè opinen que no poden fer res davant l'actitud i el comportament dels fills, se senten impotents; d'altres es troben condicionats pel poc temps que passen amb els fills, a causa de les obligacions laborals i els horaris extensos en què aquestes s'estructuren. Sigui quina sigui la causa per la qual trien aquest estil educatiu, la realitat és que la major absència de normes i de control envers el model tradicional és un denominador comú. És el mateix infant qui decideix com i què ha de fer en la major part dels moments.

En contrapartida, en els estils familiars negociadors i en els autoritaris són els pares els que defineixen les normes i les fixen. A més, apliquen mecanismes de coacció com els avisos i els càstigs quan els límits es traspassen. Però la diferència entre aquestes dues maneres de fer és com concreten les normes.

Mentre en l'estil autoritari les normes són rígides, inamovibles, suportades per la premissa de l'obediència i la disciplina, en l'estil negociador les normes poden ser modificades o canviades. Normalment les transformacions de les normes en l'espai domèstic vénen marcades per l'evolució de la trajectòria vital dels fills. Aquests a mesura que es fan grans posen en dubte les normes fixades pels pares i reclamen més marge de maniobra. Els pares negociadors, conscients de donar més quota de llibertat als fills adolescents, relaxen certes normes que temps enrere eren contundents i infranquejables. Així, en els models familiars que s'opta pel consens s'ha observat que les normes de funcionament dels membres de la llar són dinàmiques i es van adaptant

al context, l'edat i al moment evolutiu del nen. Això no implica l'absència de disciplina ni de certes regles, que no es puguin transgredir, sinó més aviat al contrari. Com en el model autoritari, hi ha unes normes, que Emmi Pikler anomena "regles vermelles", que són les més inamovibles i amb les quals l'adult es manté ferm sense donar cap concessió. A més n'existeixen d'altres, les "roses" i les "blaves" que es poden negociar i reformular. Si bé els pares autoritaris no admeten la negociació de les normes fixades dins l'àmbit familiar, els més dialogants són més propensos a consensuar-les.

En termes generals, hem observat que els pares, adoptin un estil o un altre, atorguen llibertat d'acció als seus fills en determinats aspectes, sobretot pel que fa a les maneres de vestir, als programes de televisió que veuen, a la preparació de certs àpats com l'esmorzar i el berenar, l'elecció de les activitats extraescolars i de les formes d'oci, sobretot durant els caps de setmana.

Pel que fa a la roba i els complements, ja sabem que en l'adolescència es busca construir la pròpia identitat i reafirmar-se davant el món adult, i una manera de fer-ho és portant una determinada indumentària o adoptant una estètica concreta, com els pírcings, els pantalons baixos, les camperes, etc. Normalment, en aquest tema, els joves i els infants tenen bastant autonomia, però hi ha pares que la controlen sobretot si es tracta d'estètiques una mica extremes, que no els correspon per l'edat.

Referent a les activitats extraescolars, la majoria són escollides segons el gust dels fills i aquests es mostren satisfets amb el que fan. Si bé és cert que algunes pràctiques, com l'aprenentatge d'idiomes i determinats esports, són imposats pels pares perquè es consideren beneficiosos per a l'educació o per a la salut, normalment és la voluntat dels fills la que predomina quan es tria una activitat extraescolar.

En general, els pares es mostren satisfets quan els seus fills fan activitats amb les quals se senten bé, però més enllà del factor entreteniment, sovint busquen que aquestes esdevinguin un complement educatiu adequat a la formació escolar i a més suposin un temps per mantenir ocupat l'infant o el jove.

En una societat com l'andorrana, basada en els serveis orientats al comerç i al turisme principalment, és freqüent trobar famílies en les quals els dos membres de la parella treballen a temps complet, i a més, són nombroses les ocasions en què les festes setmanals dels pares no coincideixen amb les dels fills, en cap de setmana. Aquesta realitat fa que per a molts pares no quedi altre remei que apuntar l'infant a alguna activitat extraescolar. Per tant, en alguns casos els progenitors no donen tanta importància al tipus d'activitat que fa el fill, sinó al fet de tenir-lo ocupat després del col·legi i controlat sota la responsabilitat d'un monitor o d'un professional en alguna matèria en particular (professors de música, teatre, professionals de l'esport, etc.).

En aquest sentit, hi ha pares que creuen en la importància de les activitats extraescolars i que exerceixen una funció de control, ja que els mantenen dins un grup

concret, els ocupen unes hores i, en el cas de l'esport, els exigeixen uns hàbits de vida sans, i en el cas d'altres activitats com la música o els idiomes, els aporta més bagatge cultural.

Una altra de les diferències més marcades entre un estil educatiu i un altre es dona sobretot en la gestió de les rutines de la tarda, que inclouen diferents accions com sortir de l'escola, berenar, fer els deures, estudiar, navegar per internet, xatejar, veure la televisió, llegir, jugar a la videoconsola, etc.

Hem comentat que amb relació a les activitats extraescolars els nens tenen molta capacitat de decisió, siguin grans o petits, però referent a les rutines que es fan dins de la llar, hi ha pares que estan més a sobre dels seus fills que d'altres. Així, molts progenitors, presents en horari de tarda quan els seus fills tornen de l'escola, prefereixen liderar les accions d'aquests i marquen un límits i uns temps molt clars. Es planifica un temps per berenar, per fer els deures o estudiar i si queda una estona abans de sopar, l'adult li permet fer allò que vulgui. Normalment, quan el fill és petit té una rutina ben marcada. És l'adult qui decideix on i quan es fa cada cosa. A mesura que el fill creix es dona més marge d'autonomia perquè es gestioni les tardes com vulgui.

En les famílies permissives, els fills, grans o petits, tenen plena autonomia de com gestionar el seu temps a la tarda. Ells decideixen el què berenen i quan, si fan o no els deures, quan els fan, etc.

En els models més negociadors, els temps i els límits es consensuen entre pares i fills en funció de la situació, i com a norma general els progenitors, encara que deixen més poder de decisió als adolescents sobre la gestió del seu temps a les tardes, no descuiden mai la seva supervisió.

En els entramats familiars més autoritaris, els pares fixen unes pautes sobre com els fills adolescents han d'organitzar-se la tarda, però en els casos en què treballen, la tasca de control es fa bastant difícil. Com els fills no sempre segueixen les indicacions marcades pels progenitors, aquests opten per les activitats extraescolars com a mecanisme de control. De fet, una de les majors pors dels pares, mentre treballen, és saber com els seus fills gestionen el seu temps quan surten de l'escola, sobretot si aquests són adolescents. L'aparició de les noves tecnologies, com internet, les xarxes socials, les consoles i videojocs, que són considerades com una font important d'entreteniment entre els joves, generen malestar entre els pares que, conscients que no poden prohibir aquestes pràctiques, intenten limitar el seu ús. L'ús excessiu no només pot comportar conseqüències negatives, sinó que també poden distreure els joves de les seves obligacions escolars. En aquest sentit, molts pares obliguen o consensuen amb els seus fills el nombre d'hores que poden fer ús de les tecnologies, quan han complert les seves responsabilitats escolars. La fita més important dels pares

és evitar el fracàs escolar i per aconseguir-ho sovint cal limitar certes pràctiques que interfereixen en el procés d'aprenentatge.

A més, normalment, els pares associen el bon rendiment acadèmic amb l'èxit professional futur i aquest fet s'accentua quan el seu capital cultural és més elevat. En aquests casos es busca controlar, orientar i supervisar l'aprenentatge i la tria educativa que fan els fills perquè aquests gaudeixin d'un bon futur laboral.

Pel que fa a l'oci, en termes generals, els joves el gaudeixen durant el cap de setmana, quan disposen de més temps lliure. Fins a la pubertat, els nens fan activitats conjuntes amb els pares i germans, si en tenen, perquè fins aquestes edats integren el seu temps lliure dins l'oci familiar. No obstant això, aquesta situació no sempre és possible, ja que molts pares treballen els caps de setmana i només poden compartir amb els seus fills les estones dels àpats. En aquests casos, s'acostumen a buscar estratègies perquè els menors no es quedin sols. Per exemple, es busca la supervisió d'algun veí o d'algun familiar que visqui a prop.

Les formes d'entreteniment dels joves són molt diverses, però les més freqüents són les que tenen com a base estar amb els amics i passar l'estona als bars, a les discoteques i als pubs o anar a passejar i al cinema. Els centres comercials ofereixen tot un seguit de serveis que responen a les necessitats d'oci dels joves i aquest fet explica l'èxit de les grans superfícies, que han esdevingut un punt de trobada i diversió de la gent jove d'avui que gaudeix d'un grau de llibertat elevat per decidir com gestiona el seu temps lliure. Però aquest punt cal matisar-lo perquè no està exempt de controls, com per exemple, la limitació horària de tornada a casa, que pot ser més o menys estricta en funció de l'estil familiar. Normalment, el més autoritari és més estricte amb el compliment de l'hora d'arribada a la llar, mentre els més dialogants són més flexibles i acostumen a negociar-ho i acordar-ho amb les fills. Els estils familiars permissius no concreten cap horari i deleguen en els fills la decisió.

Tot seguit ens agradaria puntualitzar el tema de l'autonomia, que sovint apareix associat a conflictes entre pares i fills. Normalment la confrontació intergeneracional es produeix quan es tracta el límit horari d'arribada a casa, quan els pares qüestionen algunes maneres de divertir-se dels seus fills o algunes de les seves amistats, quan es vol posar fre a l'abús excessiu de les TIC en detriment de les obligacions escolars i de les obligacions domèstiques. Pel que fa a aquest darrer punt, el de les tasques a la llar, cal dir que es tracta d'una forma de participació dins l'àmbit familiar, en el sentit que és la manera perquè els fills comencin a assumir responsabilitats que han de compartir entre tots els membres de la família.

Són moltes les variables que entren en joc en les dinàmiques familiars i en l'exercici de concessió de llibertat als fills per part dels progenitors. Els horaris de treball dels pares, l'estatus socioeconòmic, l'estil educatiu, l'edat dels fills, etc. Existeix una gran varietat de factors que atorguen molta complexitat a l'anàlisi. Els entramats familiars són

realitats molt complexes, que estan en continu canvi i que van adaptant-se i donant resposta a l'evolució dels seus membres. Tot i que hi ha tendències dins els estils familiars, no podem etiquetar les famílies de permissives, autoritàries o negociadores en un sentit pur, ja que la vida ofereix situacions amb matisos diferents, i també es produeixen esdeveniments, com la mort d'un dels seus membres o la separació dels pares, que generen canvis dins la pròpia dinàmica de funcionament.

No obstant això, en termes generals, s'ha observat que els pares d'estil negociador, que mantenen una autoritat moral basada en la coherència i en el compromís, animen als seus fills a ser més autònoms en les seves decisions i per tant, tenen un fons més democràtic que d'altres estils de pares. Per tant és el model de família que més facilita l'autonomia del nen, però cal matisar aquest concepte ja que, avui, aquesta es limita al desenvolupament de determinades accions, és a dir, l'infant/adolescent pot decidir en temes que no es consideren importants ni per la seva salut ni educació. D'aquesta manera, les esferes en les quals se'ls permet més llibertat són les relacionades amb l'oci, la tria de la roba i les activitats extraescolars.

ESPai ESCOLAR

L'altre espai que té una funció també socialitzadora és l'escola. Ja hem comentat en el marc teòric que el sistema educatiu actual s'inspira en les tendències constructivistes, que conceben l'aprenentatge com un procés dinàmic, evolutiu i significatiu per als seus usuaris (en el sentit que ha d'estar relacionat amb la vida real) i orientat a l'adquisició de competències. Així, en aquest procés intervenen diferents fonts d'informació: la informació aportada pels professors, els coneixements adquirits prèviament pels alumnes, i les vivències quotidianes que experimenten aquest alumnes i que donen també sentit a l'aprenentatge. Així, és un procés que es retroalimenta constantment i en el qual l'alumne té un paper actiu.

En aquest context el valor de la participació ha anat adquirint una importància cabdal tant a les escoles com dins l'àmbit parroquial. Hem observat que hi ha moltes experiències que indiquen que els centres educatius dediquen esforços per fer dels alumnes individus més actius i més involucrats en la societat. Ja hem vist que en funció de la ideologia de l'escola, els valors de la participació s'integren amb més o menys força.

Quan parlem de participació en l'àmbit escolar ens referim, d'una banda, als mecanismes que té l'escola per afavorir l'autonomia en l'aprenentatge i les pràctiques participatives dins i fora de l'aula, i d'altra banda, a la quota de "llibertat" que tenen els alumnes en certs moments del dia en el centre escolar.

Pel que fa a la primera concepció de participació, normalment l'aula és l'espai on els alumnes passen la major part del temps i on els professors incorporen diferents recursos pedagògics (com els debats i les discussions en grup, la resolució de casos

pràctics, el treball per projectes, la recerca activa per internet, etc) amb la finalitat d'estimular l'autonomia i la involucració activa en l'aprenentatge

En general aquestes dinàmiques són ben valorades pels alumnes perquè són més distretes, tenen l'efecte "novetat" i trenquen amb la rutina de les classes magistrals. Pels professors, aquest tipus de metodologia participativa (lligada a la concepció constructivista, descrita anteriorment), afavoreix que els alumnes exercitin un seguit de competències relacionades amb el pensament crític i reflexiu, l'argumentació, l'acceptació d'altres punts de vista, la presa de decisions, etc i és una de les maneres perquè prenguin consciència de les seves habilitats i capacitats, de les seves limitacions i dels seus interessos personals i que a més a més, treguin més profit d'allò que aprenen. Per exemple, amb la resolució de problemes fa que els coneixements es puguin comprendre i retenir amb més facilitat. Amb els treballs per projectes els alumnes aprenen a planificar el temps de dedicació, a distribuir les tasques si es fa en cooperació amb altres companys, a decidir què i com es tractarà el tema a estudiar, etc. En aquest sentit, es passa de la dinàmica de fer una tasca per obligació a fer-la per decisió, la qual cosa implica un pas endavant en l'autonomia de l'aprenentatge.

A banda, de tots aquests aspectes positius que porten les metodologies participatives, hi ha alguns inconvenients que els docents han remarcat en els entrevistes.

Si bé és cert que aquesta metodologia estimula l'autonomia, no sempre és viable la seva aplicació, ja que la incorporació d'elements de participació requereix un temps considerable, una matèria que pugui ser impartida mitjançant aquest mètode, un esforç important per part del professorat i una predisposició favorable per part de l'alumnat. Per aquesta raó, la classe magistral, en la qual el professor explica un contingut i l'alumne escolta i pren apunts, continua sent una de les metodologies més aplicades en termes generals.

En aquest context, s'entén la participació com el fet d'intervenir a classe i d'entrar de ple en aquesta interacció que es dona entre professor-alumne amb un clar objectiu educatiu. Si es considera aquesta concepció, en general els docents manifesten que els alumnes són força participatius, sobretot en edats més primerenques. Una major intervenció a classe dels alumnes de primera ensenyança en comparació amb els de segona ensenyança es deu, segons les teories psicològiques, al fet que en la infantesa es veu la participació com una oportunitat per demostrar la seva autonomia davant dels altres. Quan s'arriba a l'adolescència aquesta necessitat de visualitzar-se decreix i també disminueix l'entusiasme i la motivació per a intervenir en grup. En molts casos la introversió s'aguditza i també creix el sentit de rebel·lia contra el que proposa l'adult. Com hem explicat en el marc teòric, és a partir d'aquesta edat que els joves es comencen a qüestionar les normes i les obligacions imposades pels adults, siguin de la institució escolar, familiar o altres, i és per això que el mal comportament i el passotisme a classe és motiu de queixa pels docents de segona ensenyança.

Segons l'escala de participació de Hart⁸², el fet d'intervenir a classe no es pot considerar com un acte de participació, en el sentit teòric del concepte de "fer-se responsable i adoptar el compromís per tirar endavant una idea o un projecte", però sí que fa al·lusió a una acció en què l'infant o jove se sent "lliure" per dir i opinar.

Un pas més avançat en la concepció de participació és la concessió de llibertat per part dels docents perquè els alumnes decideixin i preparin activitats lúdiques relacionades amb les festes de Nadal, Carnestoltes, viatges de final de curs, etc. En aquests casos, segons l'escala de Hart, ens estaríem referint a un grau més avançat de participació en el qual es permet que els menors desenvolupin una idea i la portin a terme, encara que només estigui relacionada amb un tema lúdic i festiu.

En el primer cicle, primària, la participació es materialitza donant responsabilitats en les rutines diàries a l'aula. Així un alumne s'ocupa de tenir l'espai ordenat, un altre de repartir el material o d'apuntar a la pissarra, etc.

D'altra banda, les escoles tenen un sistema de tutories en les quals els alumnes poden parlar amb el professor dels diferents problemes que es poden trobar a classe, discutir sobre temes que els afecten, fer propostes d'activitats, etc. En general els alumnes senten que en aquestes sessions de tutoria es poden expressar lliurement i són valorades positivament, tot i que moltes vegades no comporten una participació activa de l'alumne ja que en alguns casos es limiten a rebre informació.

Segons els mestres i professors els nens en general són força participatius amb totes les activitats que es proposen a l'aula, si bé la participació és menor quan els projectes suposen una implicació més enllà de l'horari escolar.

Un altre esglaó en l'escala estaria integrat per la figura del delegat, que és un representant dels alumnes que fa d'interlocutor amb els adults. És una de les figures més clares de participació formal en l'àmbit escolar. Si en els estadis anteriors qualsevol persona és idònia per a intervenir i ajudar en la preparació dels actes i festivitats del centre, en el nivell dels delegats no tots els alumnes reuneixen les actituds i aptituds necessàries per fer de portantveus de la resta dels companys. Normalment són persones extravertides, amb iniciativa, amb capacitat de lideratge i amb una motivació gran per tirar endavant idees i projectes.

Els delegats a més de fer d'interlocutors dels alumnes amb els professors-tutors, també tenen altres funcions com la de representar els seus companys en el claustre de professors, assistir a les reunions del Consell Escolar, en el qual es discuteixen aspectes relacionats amb la gestió del centre, i participar en les juntes de delegats

⁸²Hart, Roger A. (1993). *La Participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica*. Innocenti Essays 4. Unicef.

d'altres escoles i sistemes escolars. Segons Hart, aquest seria el nivell de participació que ell anomena "projectes iniciats pels adults amb decisions compartides amb els infants". És a dir, la figura del delegat és una figura clau de participació des del punt de vista de l'alumne i el seu paper es desenvolupa dins els òrgans que s'han legislat expressament per donar-li veu. Són mecanismes que els centres escolars han dissenyat perquè els alumnes hi puguin participar.

Però hi ha d'altres formes de participació que no estan regulades per un marc normatiu i que els alumnes poden prendre-hi part. Un exemple són les campanyes de sensibilització que s'organitzen a les escoles mitjançant tallers i xerrades i que estan relacionades normalment amb els drets humans, les drogues, el tabac, l'educació sexual, el civisme, els hàbits saludables, etc. Si bé és cert que els alumnes no intervenen en l'elecció i la preparació d'aquests actes, moltes vegades se'ls demana la seva opinió en forma d'avaluació. D'aquesta manera, els joves avaluen la utilitat i l'interès que els ha suscitat, informació que és de molta utilitat pels organitzadors de cara a organitzar xerrades futures.

Unes altres maneres informals de participació es corresponen amb la creació de grups de música, teatre, dansa, corals, equips de bàsquet, futbol... que es creen de manera informal per un interès específic i que es desenvolupen en hores no lectives.

El segon aspecte de participació està relacionat amb els espais de llibertat que tenen els alumnes fora de l'aula. Normalment el menjador i el pati són els llocs on la disciplina es relaxa i els joves tenen més autonomia per fer el que volen. Si bé, són indrets que també tenen unes normes establertes per assegurar el bon funcionament, el bon ús dels equipaments de l'escola i la bona convivència entre tots els alumnes, són menys estrictes que d'altres espais del centre. I precisament aquesta relaxació de les normes, genera desconfiança en els pares, ja que consideren que són els moments de més conflictes, sobretot entre els adolescents. Per aquest motiu molts progenitors exigeixen més normes i disciplina durant les hores del pati i menjador, per obtenir més sensació de control i tranquil·litat, però de vegades, aquestes impliquen "retallar" l'autonomia dels alumnes.

Com a conclusió d'aquest apartat, podem dir que els centres educatius organitzen el temps i l'espai dels infants i dels nois/es, de manera que aquests tenen poc marge de decisió més enllà dels límits que marquen les normes d'aquests centres.

Pel que fa a la participació és un aspecte que està present en totes les escoles i com diu Hart només és possible dotar de competència participativa als alumnes si es creen els canals i els entorns idonis per possibilitar la seva intervenció.

Ja hem observat que els centres educatius disposen d'uns mecanismes establerts per la llei per promoure la participació i d'altres mecanismes que sorgeixen de manera informal i que prenen diferents formes segons els centres i sistemes educatius.

S'ha manifestat també que en totes les escoles l'objectiu és treballar les competències bàsiques per a la participació, sigui a partir de la matèria "educació per a la ciutadania" o transversalment en diferents assignatures, amb la incorporació de metodologies didàctiques específiques que afavoreixen la participació. No obstant això, la participació dins l'aula és una participació de baixa intensitat ja que l'orientació, direcció i continguts del procés no els decideixen els participants (els alumnes). Segons Trilla i Novella⁸³ les formes de participació que es donen en l'àmbit escolar corresponen al tipus de participació simple, que comporta només la presència com a assistents o espectadors en activitats (festes, viatges, etc.), o de participació consultiva, quan els alumnes poden donar la seva opinió i se'ls escolta (en les tutories o a través dels delegats que els representen) o poden fer propostes sobre algunes activitats (elecció dels temes de treball, preparació d'activitats lúdiques...).

En general la participació està molt condicionada per l'entorn, de manera que la família és la primera instància de socialització per al desenvolupament de la participació infantil, i el que fan els pares serveix de model d'orientació o d'imitació per als fills. Per això és més fàcil que els infants tinguin més predisposició a participar si tenen més autonomia en l'àmbit familiar i si els seus pares són persones que també participen en el seu entorn social (sovint els alumnes que són més participatius, com per exemple delegats, els seus pares també són persones participatives en el present, o també havien estat delegats quan anaven a l'escola).

L'escola ha anat assumint noves responsabilitats educatives que abans corresponien a la família, però l'escola no pot oferir una educació adequada si no es creen ponts de comunicació i confiança mútua entre les dues institucions. Al llarg de tot l'estudi s'ha comprovat que hi ha un seguit de factors que tenen efectes positius en el procés educatiu dels nens i joves: el grau de comunicació entre pares i fills, l'atenció dels pares als problemes educatius dels fills, la seva participació en les associacions de pares i mares d'alumnes, la freqüència amb què els pares i alumnes es dirigeixen als professors dels seus fills, per citar-ne alguns. Per tant, el recolzament dels pares es fa imprescindible per a una bona trajectòria educativa dels infants i joves.

⁸³ Trilla, J.; Novella, A. (2001). "Educación y participación social de la infancia". *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 26.

ESPAIS DE LLEURE

El tercer àmbit que hem analitzat en l'estudi és el lleure organitzat, que contempla una diversitat d'activitats lúdiques i educatives en horari extraescolar i es desenvolupa en uns espais concrets: ludoescoles i espais juvenils i de lleure.

Com succeeix en l'àmbit escolar, la participació s'ha de tractar des del vessant de la pràctica participativa, d'una banda, i després s'ha de considerar el marge de llibertat que disposen els infants i joves quan hi van.

En general, el grau d'autonomia que es concedeix als menors en aquests espais, és bastant més gran que el que es dona en el centre escolar o el que se'n deriva de les activitats extraescolars. Ja s'ha pogut comprovar que moltes de les activitats que es realitzen fora d'hora escolar suposen un grau alt de compromís i d'exigència per part de qui les realitza. En els espais de lleure aquest requisit no hi és, ja que un dels principals objectius és que els seus usuaris s'ho passin bé.

No obstant això, més enllà del seu caire lúdic, l'objectiu és que els menors també tinguin un lloc de referència per a la seva educació i socialització. S'ha posat de manifest que el lleure organitzat no pretén complir l'objectiu socialitzador que té la família i l'escola, però sí que en els darrers anys se li ha atorgat un component educador important. Amb aquesta finalitat es planifiquen activitats amb les quals es transmeten valors com el de la companyonia, el respecte, la participació... i a més, els infants i joves en puguin treure profit.

En aquest sentit, les ludoescoles, que acullen menors de 3 a 12 anys, tenen una planificació més detallada de les tardes, que integren treballs manuals, jocs, tallers diversos, sortides a l'aire lliure... sense oblidar un temps per berenar i fer els deures. Els monitors ajuden als menors en les seves obligacions escolars.

Normalment quan els infants són petits no tenen massa marge de llibertat per decidir com passar la tarda, perquè els monitors ja s'ocupen d'organitzar-los activitats. Però a mesura que es fan grans, disposen de més temps lliure per fer allò que prefereixen. Així doncs, a partir de 12-13 anys els espais de lleure integren diferents opcions amb les quals els joves poden entretenir-se lliurement, com els jocs de taula, els ordinadors, la premsa, la televisió, entre d'altres. Els nois i noies poden ocupar el temps de la tarda com desitgen, però dintre del marge d'actuació que se'ls proposa.

En referència al vessant participatiu, podem dir que la principal forma de participació en els espais de lleure organitzat és la participació simple, és a dir, els infants i joves hi assisteixen després de l'escola i intervenen en les activitats que es proposen. A diferència dels centres escolars, aquests espais de lleure estan pensats com espais de lleure expressió on els joves tenen l'oportunitat de desenvolupar diferents accions,

exposar idees, proposar activitats etc. Ja hem observat que els més petits funcionen d'una manera més tutoritzada i participen en allò que els hi organitzen. En aquest sentit, els monitors manifesten que els nens intervenen i participen activament en totes les activitats i en fan una valoració satisfactòria.

Als de més edat, en canvi, se'ls dóna més llibertat perquè decideixin com gestionar el temps que passen en l'espai i se'ls motiva a que suggereixin idees i accions que els agradaria realitzar. En general, aquest tipus de participació també s'entén com una participació consultiva, en què els joves fan propostes, donen la seva opinió i els adults els escolten i analitzen si ho poden portar a terme.

En els espais de lleure, s'ha observat que la implicació dels menors en aquesta dinàmica no és gaire alta. Segons els monitors, els joves que hi assisteixen no són gaire proactius ni mostren massa interès quan se'ls proposa que facin suggeriments o que s'impliquin en algun projecte de l'espai. Davant d'aquesta situació, s'organitzen activitats i sortides guiades pensades també per a ells, però tampoc són acollides amb molt entusiasme.

Els adolescents conceben aquests espais com un lloc d'entreteniment i esbarjo, i defugen qualsevol cosa que els suposi una obligació. Si s'organitza una activitat que no els interessa gaire, encara que s'hagi escollit entre tots, es percep més com una obligació que com un entreteniment. Per tant, els joves que estan apuntats als centres de lleure, busquen liderar el seu temps i sentir-se lliures de fer allò que volen, encara que tinguin les limitacions establertes per les pròpies normes de l'espai. Els pares valoren positivament els espais de lleure, ja que aquests són concebuts no tan sols com un recurs d'esbarjo sinó també com un lloc de custòdia dels fills durant el temps que ells treballen.

Per acabar, podem dir que tot i esperar el mateix d'aquest tipus de centre, els pares van més enllà de les expectatives dels propis fills: esperen que en aquests espais puguin desenvolupar una "llibertat controlada", que supleixi la seva absència i que a més, els permet estar informats del que els nois/es fan o deixen de fer, cosa que no passa si estan sols a casa.

Com a conclusió general, hem observat que el desenvolupament de l'autonomia dels infants és un procés que requereix d'una banda una maduració motora i cognitiva i d'altra banda, un suport important per part dels adults. Si l'autonomia que es concedeix supera la maduresa afectiva i social del menor, pot generar en aquest situacions d'incertesa i de frustració, i això no té a veure amb el procés real de socialització.

Es desprèn, per tant, que els escenaris més adients són aquells en què els adults (pares, professors, tutors, etc.) pauten unes guies per als infants i joves, tot respectant

la seva autonomia, perquè prenguin consciència dels seus límits i aprenguin a situar-se en el món que els envolta.

El procés d'autonomia està estretament lligat amb la participació. A mesura que l'infant va adquirint autonomia, que com hem vist és un procés llarg, va disposant de més recursos per a participar en el món dels adults i va tenint accés a més "parcel·les de llibertat" per autogestionar-se i dir la seva.

L'adquisició d'una major autonomia és una condició necessària però no suficient per una major conducta participativa. De fet, els resultats de l'estudi mostren que en general els infants un cop arriben a l'adolescència han adquirit prou quotes de "llibertat".

En aquest sentit, hem vist que el procés d'autonomia s'assoleix en l'espai familiar, en menor o major grau, en funció de l'estil educatiu parental.

En l'àmbit escolar, hi ha un objectiu comú en totes les escoles orientat a treballar des d'edats primerenques que els alumnes aprenguin a adoptar un paper més actiu en el seu aprenentatge.

Però pel que fa a la conducta de participar (entesa en termes de participació avançada de Hart), els resultats manifesten que encara està poc arrelada entre els joves.

La participació a l'entorn és bastant incipient i pel que fa a l'àmbit escolar la participació es refereix bàsicament a aspectes organitzatius i de convivència a l'aula o a temes d'animació del centre.

La realitat és que els joves es troben en edats en què tenen uns interessos que poc tenen a veure amb les conductes prosocials (enteses com els actes que la societat considera desitjables). Però tampoc es pot dir que els adults tinguin conductes participatives. La proliferació tant d'espais associatius com d'entitats d'aquest caire i de voluntariat a Andorra no ha vingut acompanyat per un creixement de la participació social que correspongui a aquesta realitat, com es constata a l'estudi *La situació del voluntariat a Andorra (2004)*⁸⁴. Malgrat això, les enquestes donen com a resultat una actitud positiva de la ciutadania d'Andorra –i també dels i les joves– envers l'augment de la participació ciutadana, però el suport que rep com a valor final no sembla traduir-se adequadament –si més no, no en la quantia esperada– en un valor mediat o instrumental que guii les actuacions de les persones.

El que s'ha manifestat a partir de les entrevistes realitzades és que l'infant o jove que està més implicat socialment és aquell que veu la participació com un fi en si mateix. Normalment són persones que estan socialitzades en les conductes prosocials des de ben petits. El valor de la participació no és innat, la qual cosa vol dir que s'ha d'anar treballant. El model d'imitació familiar és un dels factors més importants. La implicació

⁸⁴ Bodoque, Y (2006). *La situació del voluntariat a Andorra*. Centre de Recerca Sociològica. Institut d'Estudis Andorrans. Pagès Editors.

activa en la societat per part dels pares afavoreix la conducta participativa dels fills, tot i que tampoc és pot dir que sigui una garantia segura. Es pot donar el cas que un nen d'entorn familiar poc procliu a la participació mostri inquietuds envers el compromís social, però en general està demostrat que la influència de l'entorn immediat té una gran repercussió en l'afavoriment de les conductes prosocials. Altres factors que intervenen són els mitjans i els espais que es disposa per participar. Si no es creen parcel·les en què els infants i joves es puguin sentir protagonistes, difícilment podran iniciar-se en la participació. A més a més, han de sentir que la seva implicació i intervenció serveix d'alguna cosa. Participar requereix un temps i un esforç individual important, i per tant hi ha d'haver uns objectius clars i una repercussió del que s'ha fet. Si no és així, es pot acabar amb una sensació d'estafa i pèrdua de temps.

El que és cert és que la implicació activa dels infants i joves en els seus entorns propers, reforça la seva confiança i autoestima.

En l'àmbit escolar, la participació fa que el sentiment d'arrelament dels estudiants sigui més alt i aquest fet repercuteix favorablement en la convivència i funcionament del centre. En l'àmbit social, la participació a l'entorn afavoreix el sentiment de pertinença al barri, a la parròquia, o al país i fa que els infants i joves entenguin millor els processos democràtics. En l'àmbit familiar, la participació entesa com a concessió d'autonomia ajuda als menors, en tant que fills, a créixer en independència i en sentit de responsabilitat.

Com hem comentat, la participació és un procés que s'aprèn amb la pràctica, mitjançant l'adquisició d'habilitats i capacitats per al diàleg, la corresponsabilitat, la col·laboració i l'autonomia, tot i que sovint els valors socials imperants (individualisme, pèrdua de la cultura de l'esforç, etc.) entren en contradicció amb aquests ideals de participació i generen apatia i desinterès envers les qüestions col·lectives.⁸⁵ Per això cal que des de les diferents institucions socials on es desenvolupa la socialització dels infants es continuï treballant (facilitant mecanismes) per a l'adquisició d'aquest valor.

Una de les qüestions que és important remarcar, a mode de conclusió, és que la societat andorrana, en termes generals, ha de decidir quin model de participació infantil vol treballar. Si l'objectiu és involucrar als infants en els primers estadis que fan referència a la participació simple i consultiva, el model actual ja està treballant en aquesta direcció. De fet, tant escoles, com l'Administració central, i els Comuns, ofereixen actualment possibilitats per facilitar la participació en aquest sentit.

Si l'objectiu és anar més enllà i fer que els menors intervinguin amb major freqüència en nivells més avançats (que puguin prendre decisions, encapçalar projectes o idees, etc), s'han de crear, aleshores, les condicions perquè aquest tipus d'implicació en els diferents entorns sigui possible.

⁸⁵ Galceran, M. M. (2004). *Aprendre a participar*. Fundació Jaume Bofill.

Participació i Autonomia dels infants en l'espai familiar, escolar i de lleure

7. ANNEX

7.1 RELACIÓ DE LES PERSONES QUE HAN PARTICIPAT EN LES ENTREVISTES

INFANTS I JOVES

Participants	Nacionalitat	Edat	Curs	Escola
1. Nen	Andorrana	8 anys	3r Primària	Escola espanyola congregacional
2. Nena	Andorrana	8 anys	CE2	Escola francesa
3. Nena	Andorrana	9 anys	CM1	Escola francesa
4. Nena	Andorrana	10 anys	5è Primària	Escola espanyola
5. Nena	Andorrana	10 anys	5è Primària	Escola espanyola congregacional
6. Nen	Andorrana	10 anys	5è Primera ensenyança	Escola andorrana
7. Nen	Andorrana	11 anys	6è Primària	Escola espanyola
8. Nen	Portuguesa	11 anys	6è Primera ensenyança	Escola andorrana
9. Nen	Espanyola	12 anys	6è Primera ensenyança	Escola andorrana
10. Noi	Espanyola	12 anys	1r ESO	Escola espanyola congregacional
11. Nen	Andorrana	12 anys	5ème	Lycée
12. Nena	Francesa	12 anys	5ème	Lycée
13. Nena	Andorrana	12 anys	1r Segona ensenyança	Escola andorrana
14. Nen	Portuguesa	12 anys	1r ESO	Institut espanyol
15. Nen	Espanyola	12 anys	1r ESO	Escola espanyola congregacional
16. Nen	Andorrana	12 anys	5ème	Lycée
17. Nena	Andorrana	12 anys	1r Segona ensenyança	Escola andorrana
18. Noia	Andorrana	13 anys	2n Segona ensenyança	Escola andorrana
19. Noia	Andorrana	13 anys	2n Segona ensenyança	Escola andorrana
20. Noi	Andorrana	14 anys	3ème	Lycée
21. Noi	Francesa	14 anys	3ème	Lycée
22. Noi	Andorrana	14 anys	3r Segona ensenyança	Escola andorrana
23. Noia	Andorrana	15 anys	4t ESO	Escola espanyola privada
24. Noia	Espanyola	15 anys	4t Segona ensenyança	Escola andorrana
25. Noi	Andorrana	15 anys	4t ESO	Institut espanyol
26. Noia	Espanyola	16 anys	2nde	Lycée
27. Noi	Espanyola	16 anys	4t ESO	Escola espanyola congregacional
28. Noi	Andorrana	16 anys	1er Batxillerat	Escola andorrana
29. Noia	Portuguesa	16 anys	4t ESO	Institut espanyol
30. Noia	Portuguesa	16 anys	4t Segona ensenyança	Escola andorrana

PARES I MARES

Participants	Nacionalitat	Nombre de fills	Edat fills	Escola dels fills	Professió	Tipologia familiar
1. Mare	espanyola	3	10,13,16	Esc. andorrana	treballadora de comerç	monoparental
2. Mare	andorrana	2	12,16	Esc. andorrana	mestra	Parella amb fills
3. Mare	uruguaiana	1	12	Esc. andorrana	treballadora de l'àmbit sanitari	monoparental
4. Mare	argentina	1	10	Esc. andorrana	monitora de menjador escolar	Parella amb fills
5. Mare	andorrana	2	11, 15	Esc. andorrana	propietària de comerç	Parella amb fills
6. Mare	Xilena	1	8	Esc. andorrana	treballadora estació d'esquí	monoparental
7. Mare	espanyola	4	5,6,13,15	Esc. andorrana	mestressa de casa	monoparental
8. Pare	andorrana	2	11,13	Lycée	propietari de comerç	Parella amb fills
9. Mare	portuguesa	2	8,14	Institut espanyol	treballadora de restauració	Parella amb fills
10. Mare	argentina	2	12,14	Esc. andorrana	treballadora de comerç	monoparental
11. Mare	portuguesa	1	10	Esc. andorrana	Treballadora estació d'esquí comercial	Parella amb fills
12. Mare	espanyola	1	12	Esc. espanyola congregacional		Parella amb fills
13. Mare	andorrana	1	10	Esc. espanyola congregacional	Treballadora d'arts gràfiques	monoparental
14. Pare	andorrana	1	14	Esc. espanyola congregacional	Treballador d'Administració Pública	Parella amb fills
15. Mare	espanyola	1	12	Esc. espanyola congregacional	Funcionari d'Administració Pública	Parella amb fills
16. Mare	andorrana	1	16	Esc. andorrana	Treballadora estació d'esquí	Parella amb fills
17. Pare	andorrana	2	12,13	Esc. espanyola privada	Propietari comerç	Parella amb fills
18. Mare	marroquina	2	7, 10	Esc. francesa	Treballadora de comerç	Parella amb fills

DOCENTS

Participants	Curs	Escola	Experiència docent
1. Mestra	1a ensenyança alumnes de 8 a 10 anys	Escola andorrana	Més de 15 anys
2. Mestra	1a ensenyança alumnes de 8 a 10 anys	Escola andorrana	Menys de 5 anys
3. Mestre	Educació primària alumnes de 10 a 12 anys	Escola espanyola confessional	Més de 15 anys
4. Mestra	École élémentaire alumnes de 9 anys	Escola francesa	Més de 15 anys
5. Mestra	Educació primària alumnes de 8 a 12 anys	Escola espanyola	Més de 15 anys
6. Mestra	École élémentaire alumnes de 8 a 12 anys	Escola francesa	Més de 15 anys
7. Professora d'anglès	Segona ensenyança alumnes de 13 a 16 anys	Escola andorrana	Més de 15 anys
8. Professora de català	Lycée alumnes de 15 a 17 anys	Lycée	Més de 15 anys
9. Professora de ciències naturals	Collège alumnes de 12 anys	Lycée	Més de 15 anys
10. Professor tecnologia	Segona ensenyança alumnes de 14 a 16 anys	Escola andorrana	Més de 15 anys
11. Professor de ciències socials	Educació secundària obligatòria alumnes de 13 a 16 anys	Escola Espanyola privada	Entre 10 i 15 anys
12. Professora de música	Educació secundària obligatòria alumnes de 13 a 16 anys	Institut espanyol	Més de 15 anys
13. Professora d'anglès	Educació secundària obligatòria alumnes de 13 a 16 anys	Escola espanyola confessional	Menys de 5 anys
14. Professor de català	Educació secundària obligatòria alumnes de 13 a 16 anys	Institut espanyol	Menys de 5 anys
15. Professor tecnologia	Segona ensenyança alumnes de 15 a 16 anys	Escola andorrana	Menys de 5 anys
16. Assistent d'educació	Alumnes d'11 a 17 anys	Lycée	Menys de 5 anys

MONITORS D'ESPAI DE LLEURE

Participants	Centre	Edat dels joves
1. Responsable	Espai Jovent	De 12 a 18 anys
2. Educador	Espai Jovent	De 12 a 18 anys
3. Educadora	Espai de lleure	De 6 a 12 anys
4. Monitor	Ludoescola	De 3 a 12 anys
5. Monitora	Ludoescola	De 3 a 12 anys

8. BIBLIOGRAFIA

Albaigés, B.; Selva, M.; Baya, M. (2009). *Infants, família, escola i entorn: claus per a un temps educatiu compartit*. Fundació Jaume Bofill. [en línia] <<http://w3.bcn.cat/fitxers/tempsdebarri/informeconjuntscurs0506.962.pdf>>

Alegre, M. A. (2007). *Geografies adolescents a secundària*. Col·lecció Estudis, núm. 20. Secretaria de Joventut. Observatori Català de la Joventut.

Altimir, D (2006). *Com escoltar els infants*. Col·lecció "Temes d'infància", 53. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.

Apud, A. (2001). "Tema11. Participación infantil". Enrédate con UNICEF – Formación del profesorado. [en línia] <<http://www.sename.cl/wsename/otros/unicef.pdf>>

Ausubel, D. P.; Novak, J.; Hanesian, H. (1978). *Educational Psychology. A cognitive View*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Bauman, Z. (2008). "L'Educació en un món de diàspores", *Debats d'Educació*, 11. Fundació Jaume Bofill.

Baumrind, D. (1966). "Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior", *Child Development*, 37(4).

Beck, Ulrich (2002). *La sociedad del riesgo global*. Siglo XXI de España Editores.

Berger, P.; Luckmann, T. (1988). *La construcció social de la realitat. Un tractat de sociologia del coneixement*. Barcelona: Herder.

Bourdieu, P.; Wacquant, L. (1994). *Per a una sociologia reflexiva*. Barcelona: Herder.

Bowles, S.; Gintis, H. (1976). *Schooling in Capitalist America*, Nova York: Basic Books.

Consejo de la juventud de España (1999). *Participando que es Gerundio. Pautas educativas para trabajar la participación infantil*. [en línia] <<http://www.cje.org>>

Corona, Y; Morfin, M (2001). *Diálogo de saberes sobre participación infantil*. UNICEF.

CRES (2010): "Joventut d'Andorra 2010. Enquesta als joves de 12 a 16 anys".

Cuevas Noa, F. J. (2003). *Anarquismo y educación. La propuesta sociopolítica de la pedagogía libertaria*, Madrid: Fundación de estudios libertarios Anselmo Lorenzo.

De Paz Abril, D. (2004). *Prácticas escolares y socialización: la escuela como comunidad. Estudio etnográfico sobre la naturaleza diversa de las prácticas escolares en una escuela y su desigual influencia en la socialización escolar*. Masjuan, Josep Maria (dir.). Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Sociologia, Barcelona.

Dewey, J. (2005). *Correo del maestro*, núm. 106. <<http://www.correodelmaestro.com>>

Falk, J. (2008). *Lóczy, escoltar els infants*. Col·lecció "Temes d'Infància", 58. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.

Falk, J. (2008). *La conquesta de l'autonomia*. Col·lecció "Temes d'Infància", 49. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.

Fernández Enguita, M. (1990). *La cara oculta de la escuela*. Madrid: Siglo Veintiuno.

Fundació Pere Tarrés (2007). "Recerca-acció sobre Participació juvenil als centres de secundària de Catalunya" Síntesi de resultats. Projectes Socials. Fundació Pere Tarrés Universitat Ramon LLull. [en línia]
<http://www10.gencat.cat/drep/binaris/sintesifinal_tcm112-79260.pdf>

Gaitan, A. "Protagonismo infantil". *Participación de niños y adolescentes en el contexto de la Convención sobre los derechos del niño: visiones y perspectivas*. UNICEF. Actas del seminario, Bogotá, 7 i 8 de diciembre del 1998.

Giroux, H. A. (1985). "Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico". *Cuadernos Políticos*, núm. 44 México, D. F.: editorial Era. [en línia]
<<http://www.cuadernospoliticos.unam.mx/cuadernos/contenido/CP.44/cp.44.6.%20HenryAGiroux.pdf>>

Hart, Roger A. (1993). *La Participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica*. Innocenti Essays 4. Unicef.

Heckhausen (1967). *The anatomy of achievement motivation*. New York: Academy Press

Hodgkin, R. ; Newell, P. (2004). *Manual de aplicación de la convención sobre los Los Derechos del Niño*. UNICEF.

Inglehart, R. (2001). *Modernización y posmodernización: El cambio cultural, económico y político en 43 sociedades*. Madrid: CIS – Siglo XXI.

Juventud vasca 2008 Gobierno Vasco. Departamento de Cultura www.euskadi.net

Meil, G. (2006). *Pares i fills a l'Espanya actual*. Col·lecció d'Estudis Socials núm. 19, Fundació "la Caixa".

Meil, G. (2005). *Encuesta sobre las relaciones padres-hijos*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

Mellén, T.; Sáez, Ll. (2007). *Joves i valors. Què mou els nostres joves?* Col·lecció Observatori dels Valors núm. 1. Fundació Lluís Carulla. ESADE

Miras, M. (1991). "Educación y Desarrollo". *Infancia y Aprendizaje*, 54.

Moss, P.; Yudina, E. (2008). *Redescobrint Vigotski*. Col·lecció Temes d'infància, 57. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.

Novella, A (2005). *La Participació social de la infància a la ciutat: estudi sobre l'experiència de l'ajuntament de Sant Feliu de Llobregat*. Trilla Bernet, Jaume; Puig Rovira, Josep M. (dir.). Tesi doctoral. Departament de Teoria i Història de l'Educació. Facultat de Pedagogia.

Observatorio de la inclusión social. *Informe de la Inclusión Social en España, 2009*. Barcelona: Obra social de Caixa Catalunya. [en línia]
<<http://www.csi-csif.es/ense/modules/debatedigital/003112.pdf>>

Ortega Carrillo, J. A. (Coord). (1998). *Pedagogía Scout: fundamentos organizativos y estrategias metodológicas*, Granada: Grupo Editorial Universitario.

Perspectives: revista trimestral de educació comparada. París: UNESCO. Oficina Internacional d'educació, vol. XXIII, 1993; vol. XXIV, 1994.

Martínez, R. (2002): *Cultura juvenil i gènere*. Generalitat de Catalunya. Departament de la Presidència. Secretaria General de Joventut).

Porquet, M. (2001): *Les tècniques Freinet al parvulari*. Col·lecció "Temes d'Infància", 40. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.

Tonucci, F. (1997): *La Ciutat dels infants. La manera nova de pensar la ciutat*. Barcelona. Editorial Barcanova, S.A.

Torrubia, R.; Doval, E. (coord.) (2009). *Família i educació a Catalunya*. Fundació Jaume Bofill.

Participació i Autonomia dels infants en l'espai familiar, escolar i de lleure

Trilla, J.; Novella, A. (2001) "Educación y participación social de la infancia". *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 26.

UNICEF (2006). Convención sobre los Derechos del Niño. UNICEF Comité Espanyol.

UNICEF (2008). *El cuidado infantil en los países industrializados: transición y cambio*, Report Card Innocenti núm. 8, Florència: Centro de Investigaciones Innocenti.

Winterbottom, M. R. (1958). *The relation of need for achievement to learning experiences in dependence and mastery*. Atkinson, J. W. *Motives in fantasy, action and society*. Princenton, New Jersey: Van Nostrand.

Participació i Autonomia dels infants en l'espai familiar, escolar i de lleure

LLEIS CONSULTADES

LOGSE (Llei Orgànica 1/1990, de 3 d'octubre, d'Ordenació General del Sistema Educatiu) a <http://www.orientared.com/car/lex/Logse.pdf>

Llei consultada a <http://www.orientared.com/car/lex/Logse.pdf>

Llei consultada a <http://www.boe.es/boe/dias/2002/12/24/pdfs>

Llei qualificada d'Educació 3/09/1993: <http://www.bopa.ad/>