



Participació infantil i educació. Escola, Lleure i Consells d'Infants

Children's Participation and Education. School, Leisure and Child's Councils

Ingrid Agud Morell



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement- Compartitqual 3.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento - Compartitqual 3.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution-ShareAlike 3.0. Spain License.**

PARTICIPACIÓ INFANTIL I EDUCACIÓ

ESCOLA, LLEURE I CONSELLS D'INFANTS

CHILDREN'S PARTICIPATION AND EDUCATION

SCHOOL, LEISURE AND CHILD'S COUNCILS



Tesi Doctoral presentada per Ingrid Agud Morell
Directors: Dr. Jaume Trilla i Dra. Ana M. Novella
Universitat de Barcelona, Abril de 2014



PARTICIPACIÓ INFANTIL I EDUCACIÓ

Escola, Lleure i Consells d'Infants

CHILDREN'S PARTICIPATION AND EDUCATION

School, Leisure and Child's Councils

Tesi Doctoral presentada per Ingrid Agud Morell

Dirigida per Dr. Jaume Trilla i Bernet i Dra. Ana M. Novella Càmara

Programa de Doctorat: Educació i Societat

Barcelona, Abril de 2014

Il·lustració de Portada: Ricardo Fumanal

Inspirada en la teoria de les regles del joc de Piaget¹

¹ Las reglas del juego: el juego de *bales* comporta un sistema complejo de reglas, tot un codi i tota una jurisprudència. Piaget l'utilitzà per investigar com arriba la consciència al respecte d'aquestes regles. (Piaget, 1971)



Departament de Teoria i Història de l'Educació
Facultat de Pedagogia. Universitat de Barcelona
Programa de Doctorat: Educació i Societat
Bienni 2011-2013



Amb el suport de la Secretaría de Estado de Investigación, Desarrollo e Innovación, del
Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno de España

*Per als meus pares Rafel i Maria,
pel seu amor i recolzament incondicionals.*

Agraïments

Acabada aquesta tesi, voldria expressar el meu profund agraïment a totes les persones que m'han acompanyat i donat suport durant aquests anys tan especials. Sens dubte es mereixen unes paraules de gratitud.

En primer lloc he de donar les gràcies a tots els infants, famílies i professionals dels centres educatius que he visitat: als alumnes, pares, mestres i directors de l'Escola Garbí i l'Escola del Mar, als llops, daines, pares i caps dels caus Kipling i Pau Claris i als consellers/es, pares i dinamitzadores dels Consell d'Infants del Prat i de Rubí. A tots ells gràcies per deixar-me entrar en el vostre que-fer diari i compartir amb mi la vostra saviesa.

Gràcies als meus directors Jaume Trilla i Ana Novella per la vostra direcció excel·lent, per tots els espais on he pogut gaudir d'escoltar-vos, debatre i analitzar aquest camp que ens fascina. Gràcies per confiar en mi i haver estat tan presents i propers durant tot el procés. Ha estat tot un honor treballar amb vosaltres.

A tots els membres del Grup de Recerca en Educació Moral i el Departament de Teoria i Història d'Educació, ha estat una sort tenir l'oportunitat d'aprendre de tots vosaltres. També a totes les becàries i exbecàries, amb les qui he compartit despatx, dinars, cigarretes, hores de feina i debat,... i sobretot, riures i bones estones.

A big "thank you" to Roger Hart, since you made possible the greatest experience in my life joining your team in New York, it was a dream from the beginning, and it still is. Thanks to all the colleagues in the Children's Environments Research Group of the City University of New York, for hosting me and giving me the opportunity to learn from you. A very special thanks to Blair, Bijan and Jen, who not only were amazing thinkers from whom I learned so much, but also the greatest friends I could find in such a big city. I feel the luckiest girl in the world.

Gràcies al professor Antoni Ruiz del departament de mètodes d'investigació educativa, per la seva saviesa i pedagogia, per tot el que he après d'ell, la seva generositat, entrega i disponibilitat desinteressada per compartir el seu amplíssim coneixement sobre metodologia d'investigació.

A la professora Isabel Paula, per obrir-me la porta al món quan em va assignar la plaça de l'Erasmus a Berlín anys enrere, gràcies per totes les experiències que posteriorment hem tingut la oportunitat de viure juntes a diferents parts del món, pels seus consells valuosíssims, científics i no científics.

A l'Aida Rodríguez, per la seva enorme ajuda amb la tesi. Gràcies per haver deixat que m'aprofités del teu intel·lecte i saviesa i per enriquir aquest treball amb la teva mirada.

A Ricardo Fumanal per la seva amistat en la distància i per la seva col·laboració en aquest treball dibuixant la portada, gràcies per incloure la bellesa del teu art a la tesi.

Per últim, hem queda mencionar les persones sense les quals, no sol aquest treball, sinó res en el camí tindria sentit:

Gràcies als meus pares Rafel i Maria, per haver-m'ho donat tot i més, per recolzar-me incondicionalment, per, com va dir Goethe, haver rebut d'ells arrels i ales². A la meua família, la que hi és i la que ja no hi és, per tot el caliu que em fan sentir fins i tot des de la distància.

Gràcies al meu company de viatge Guust, per la paciència, per escoltar-me, per les seves paraules, per acompanyar-me i recolzar-me sempre, pels riures... i sobretot per estimar-me com ho fas. Dank u.

I finalment, gràcies a tots els meus amics i amigues per ser l'alegria dels dies, per tots els moments compartits i el suport permanent. Especialment, gràcies Eneida per estar sempre disposada a escoltar, per estimar-me en els moments difícils i en els d'alegria, per ser un pilar en la meua vida. Oscar, gràcies per fer que tot sembli millor quan estic amb tu. A les berlineses: Aida i Iris per tot el que hem compartit, tot el que contínuament aprenc de vosaltres i tot el vostre suport i amor fraternal. A l'Alex pels teus consells científics i la teva disposició per donar-me sempre un cop de mà. A Charlie i Arnau per donar-me injeccions d'alegria quan us veig. A Fred per cuidar-me tant. Als gallecs: Alba, Bea, Judith, i David per com heu estat d'inspiradors sempre per a mi. A Joan Morey per la seva "direcció artística". A la Patri per la música. A Victor i Dani per contagiar-me la vostra forma de viure i gaudir la vida. A Joana i Ferran per la seva saviesa. A la Clarissa, Gemma i Angelina pels riures, reflexions, converses i l'ajuda en tot el desenvolupament de la tesi. A Vanesa per haver estat sempre que ho he necessitat i ser un exemple fantàstic de com lluitar per aconseguir un desig. Als amics de la infància per la complicitat compartida: Ana, Marta, Olga, Maribel, Esther, Miriam i Ingrid L. Als de Berlin pels canvis que han suposat en la meua manera de veure les coses: Amaia, Reyes, Carlos, Antoine i Shoko. I per últim, als de Nova York per haver estat la meua família: Jen, Bijan, Maria, Vanessa, Saskia, Blair i Max.

A tots vosaltres, un GRÀCIES, MERCI, GRAZAS, THANK YOU, DANKE, DANK U, carregat de sentit.

² *zwei Dinge sollen Kinder von irhen Eltern bekommen, Wurzeln und Flügel.* Goethe.

Índex abreujat

Agraïments	
Summary.....	1
Introducció.....	29
PART I. MARC TEÒRIC.....	33
CAPÍTOL 1. Participació infantil: marc conceptual, teòric i legal	35
CAPÍTOL 2. Contextos de participació infantil.....	75
CAPÍTOL 3. Efectes de la participació infantil.....	109
PART II: METODOLOGIA.....	137
CAPÍTOL 4. Marc empíric de la recerca	139
CAPÍTOL 5. Tècniques de recollida d'informació.....	165
CAPÍTOL 6. Anàlisi i tractament de la informació.....	179
PART III. RESULTATS	191
CAPÍTOL 7. Funcionament participatiu.....	193
CAPÍTOL 8. Efectes de la participació infantil.....	259
PART IV: CONCLUSIONS I CONSIDERACIONS FINALS	327
CAPÍTOL 9. Conclusions i aportacions de l'estudi	329
CAPÍTOL 10. Limitacions i línies d'investigació futures.	349
Bibliografia.....	353
Índex detallat.....	371
Índex de taules	375
Annexes	379

Summary

Children's Participation and Education

School, Leisure and Child's Councils

This summary intends to show in a very abridged way, the main sections of the thesis. We will give a general outlook of the reviewed literature, a much summarized presentation of the methodology and finally, we present a very shorten results discussion. The purpose of this summary is to offer an overview to the external evaluators and therefore accomplish the requirements to obtain the international mention.

1. Introduction.

The dissertation addresses the topic of children's participation in some scenarios where this occurs intentionally and systematically, as in the contexts of the school, leisure education (specifically scouting) and in the community level (concretely we study the participation through the experience of local Children's Councils). We also aim to find out which effects this practices have on children, on the educational institutions and on the communities where they are developed. Such scenarios are committed to promoting children's participation with the aim of providing a complete education that includes education for the citizenship.

The main reason that motivate our work is, in the first place, that children's participation in all matters that affect their lives is a recognized right (defined in the Convention of the Right of the Childs in 1989). Despite the legal recognition, specific methods or practices have not been defined to enhance children's participation in an effective way. Therefore, there is not enough knowledge about default strategies or ideal models which can improve and promote the participation in every context of the child's life.

We believe that experiences encouraging democratic education to form active citizens are a key factor in our current societies, which are requiring increasingly more and more social and political engagement from its citizens. This type of education begins with the condition that children are perceived as true citizens of the present and not as citizens of the future. That is to say, children perceived as citizens who are able to participate in their education, planning and managing their personal, social and political life.

My first empirical contact with children's participation research, began with my collaboration on the research project "Children's Participation and Construction of the citizenship" while holding a pre-doctoral scholarship funded by the Ministry of Economy and Competitivity of Spain's Government (2010-2014). This thesis also forms part of the research trajectory developed during the PhD program in Education and Society, and also as a research associate in the Moral Education Research Group of the Department of Theory and History of Education of the University of Barcelona.

2. Literature review.

2.1. Children's participation: conceptual, theoretical and legal frame.

To begin with, the first chapter "Children's Participation: conceptual, theoretical and legal frame" is divided in five sections where we try to answer the questions of the *what*, the *how* and the *why* of children's participation. We explore different definitions of the concept (Hart, 1992; Chawla, 2001; Sinclair, 2004; Shier, 2001; Hill et. al, 2004, Arnillas and Paccuar, 2006; Casas, 2008; Novella, 2012; Novella and Trilla, 2014; Matthews, 2003); and their reasons and justifications (Matthews, 2003; Sinclair, 2004; Trilla and Novella, 2011; UNICEF, 2003). Along the review of the concept, we see that children's participation is a complex and multidimensional topic. Therefore, we consider in this work the proposal from Trilla and Novella (2014) being comprehensive with all dimensions and including the educational strength beyond participation:

It is a personal and collective experience that enables participation in social projects that promote psycho-educational development, building values and enhancing the exercise of an active citizenship through committed action and deliberation on issues they care about because they belong to them. (Novella and Trilla, 2014)

Thereupon, given the importance of the legislation as a starting point for the change, we review the legal framework that supports children's participation. The review begins exploring the Convention on the Rights of the Child of the United Nations (1989), which was undoubtedly the biggest change in the conception of children. Secondly we review the legal text at an EU level (European Convention on the Rights of the Child, European Council, DOCE nºC241, 21th September, 1992), and finally we focus on the Catalonia regional level, where we find the Education Law 12/2009 10th July (LEC 2009); Law of rights and opportunities for children and young people in Catalonia 14/2010 27th May; Comprehensive care plan for children and adolescents in Catalonia (Government Agreement 193/2010); Agreement for the children in Catalonia (2012). All of them are addressed to uphold children's right to participate in matters affecting their life in a family level, in the school and in the community. In spite of the wide legal framework on the rights of the child, aiming to give them voice and power,

it is necessary to understand deeply what participation embraces to achieve all the commitments and objectives established by the jurisdiction.

Following, we see the different types of participation regarding the relation between adults and children. Some of the most relevant proposals in the international community are "the ladder of participation" of Roger Hart, 1992; Franklin, 1995; Treseder, 1997; Shier, 2001; Trilla and Novella, 2001; Chawla, 2001; Reddy and Ratna, 2002; Matthews, 2003 and Wong et. al, 2010. According to Hart, the ideal situation is when adult and child share the decision-making. For Franklin the key is the level at which power is delivered to the child. Shier argues that a full participation requires an explicit commitment on the part of the adults to ensure they share their power, which means lower his/her own (Thomas, 2007). Likewise, we review the principles and conditions for the practice of children's participation, the most relevant proposals from International Organizations (Recommendation N° R(98)8 of the European Council; Save the Children, 2005; and General Observation n° 12 of the rights of the child Committee, 2009) and also from a great number of authors (Hart, 1992; Lansdown, 2001; Chawla, 2001; Casas et. al, 2008 or Novella and Trilla, 2011). Finally, we address the difficulties and obstacles we may find when carrying out participatory experiences (Lansdown, 2001; Thomas, 2007; Trisdall I Davis, 2004; Badham, 2004; Matthews, 2003; Percy-Smith, 2006; Begg, 2004; Pavlovic, 2001; and Deklva and Zorga, 2004).

2.2. Children's participation contexts.

The second chapter "Children's Participation Contexts" addresses the scenarios where child participation takes place. In the first section we approach the so called "Children's Participation Areas", defined by Liwski (2006) as the ones where interactions among boys, girls, young people and adults are produced. Those interactions are defined by a common interest, project needs and relevant meanings for the individuals. According to UNICEF (2003), there are five areas: society; public policies decisions; school; community and family. However, some authors strongly criticize that participation occurs mainly in environments where children are invited, that is to say, areas leaded and directed by adults, and less and less we find public

spaces of the daily life where children can participate in spontaneous ways (White i Choudhury, 2007; Shier, 2010; Hart, 2012).

In our research, framed in a pedagogical approach, we take into consideration all those participation areas where there is adult intervention (professionals of education) and the areas where the interaction is intentional and systematic. Therefore, in the next three sections we review the literature regarding first the area of the school, secondly the area of leisure education and finally the community area through the child's council. Regarding the participation in the school, the first point approaches its main characteristics regarding the potential it holds for participation (UNICEF, 2003; Liwski, 2006; Casas, 2008; Lansdown, 1998 and 2001; Massaguer, 2000; Pascual and Yudkin, 2004; Cussianovich, 2005; Piedrola and Coscolla, 2007; Flutter, 2007; and Hammarbeg, 2007). In the second part we review the participatory pedagogies in school along the 20th Century. To begin with, we first explore the so called European movement *Ecole Nouvelle* (Ferrière, Decroly, Montessori, Claparède, Cousinet) and the influences of Cèlestin Freinet. On the other hand we review the movements that chronologically and pedagogically correspond with the ideas of the European movement in the USA, mostly influenced by John Dewey. Secondly, we approach the more radical and anti-authoritarian proposals such as Summerhill's (Alexander Neil); the non-directive pedagogy (Carl Rogers), and the so called Institutional Pedagogy (Lapassade, Lobrot, Lourau and Hess). To conclude, we see the pedagogies addressed to develop the personal autonomy, the community and the justice (Laurence Kohlberg).

Regarding the area of leisure education, we follow the same logic, in the first part we talk about the characteristics of this setting, and in the second part we analyze the pedagogies related to this type of education, the so called pedagogy of the project (Franch). Finally, regarding the community area (Child Councils), we do likewise a review of the characteristics of it, and in the second part we approach the theoretical propose of the "Children's Cities" of Franccesco Tonucci and to conclude, we analyze the materialization of his proposal in the context of Catalonia.

2.3. The effects of participation.

The third and last chapter of the literature review “The effects of participation”, deals with the effects that participation may produce. In the first section we approach those effects in general terms according to some authors (Hart, 1992; Casas, 1995; De Winter, 1997; Martínez and Martínez, 2000; Chawla, 2001; UNICEF, 2003; Matthews, 2003; Kirby et al, 2003; Wright et. al 2011; Simovska, 2004; McLellan et al., 1999; Samdal et al., 1998, etc). In the second section, we focus on the relation between participation and education in values, analyzing the potential of participation to educate for an active engagement as citizen and the achievement of moral values that are beneficial for the community. (Franch, 1985; Trilla, 2000; Delors, 1996; Trilla and Novella, 2001). Next, we go in depth in to the concept of Citizenship Education (Council of Europe, 2003; EU Recommendation 2006/962EC ; EURYDICE, 2012; Trilla, 1992, 2000 and 2010; Cortina, 1997; Rawls, 2000; Payà, 2010; Puig, 2010; Martín, 2010; Galceran, 2010; Novella, 2010; and Martin i Puig, 2007). To conclude, we approach the relation between participation and children’s subjective welfare (Casas, 2010 and 2012; Bradshaw, Hoelscher i Richardson, 2006; UNICEF Repord Card n°7 and 11, 2007 and 2013; Casas and Bello, 2012; Simovska, 2004; McLellan et al. 1999, Samdal et al., 1998; Argyle and Martin, 1991, Millstein et al., 1993; Arild et al., 2011; Cantor i Sanderson, 2003; Matthews, 2003; Alkire, 2005; Graham and Fitzgerald, 2011; De Winter, 1997; Honneth, 1995; Graham, 2004; Seligman, 2002; Cohen, 2006; Bar-On, 2005; Brackett i Mayer, 2003).

3. Method.

3.1. Empirical frame of the research

- Research objectives.

As a general objective, we aim to understand how the children’s participation is articulated in different educational settings (school, leisure education and communitarian experience of child’s councils), and to identify how this participations affects children, the educational institutions and the community where they are developed. From this general objective, the following specific objectives are derived:

1. To describe the functioning of the child participatory experiences in the school, the leisure education and in the child councils.
2. To identify the effects participation produces on children.
3. To identify the effects participation produces on the educational institutions.
4. To identify the effects participation produces on the community where it takes place.

Our goal is to be able to offer an ideal type to articulate children participation in educational settings from which the professionals working with children can learn/beneficiate and to provide strong reasons why the children's participation should be encouraged.

- Research design: case study.

To address these research objectives, we conducted a case study, which is a method framed in the interpretative paradigm and the use of qualitative methodologies. We decided to conduct a case study research due to the following reasons: it provides the researcher a full and comprehensive access to the educational settings; it allows enquiring the target population's subjectivity; it allows the researcher to observe and to be immersed in the scenario without contaminating it. Furthermore, we do not pretend to reach generalizable conclusions, but to be able to draw a "way to do" that can contribute with new knowledge and ideas for all professionals involved in similar educational experiences.

Throughout this section we approach the concept of case study (Smith, 1978; Stake, 1995; Mabry, 2009; Erickson, 1986; Darke et al., 1998; Schofield, 2000, etc), and afterwards we describe the selection of cases for our study.

- Selected cases.

The cases had been selected for their potential to offer valuable responses to the research questions, which should be the main criteria when selecting the cases for the study (Stake, 1995). Therefore, we first took into account the escenarios included in literature and chose those that have a long pedagogical trajectory and provide practices with an intentional and systematic character. The areas selected, as we said

above, were the school, the leisure education groups, such as scouting groups, and in the community area, the experience of child councils.

Further theoretical criteria were the following: the experiences should be intense and extense; they should prove that the participation they develop was real and authentic (UNICEF, 2003; Chawla, 2001; Casas, 2008); that the type of participation was at least “projective” (Trilla and Novella, 2001) and at least placed on the third level of Hart’s ladder of participation (1992). Finally, they should accomplish the principles and conditions proposed by the international organizations and international experts (Lansdown, 2001; Chawla, 2001; Save the Children, 2005; etc).

To select the specific experiences within each area, we used as information sources: the knowledge of the experts in the research group “children’s participation and construction of the citizenship”; previous thesis on the topic; journal publications and expert monitoring. Furthermore, we carried out interviews with the people responsible of all those experiences selected in the first round in order to accure the selection and ensure that they fit with the proposed criteria. For each area we wanted to study at least two diferent experiences to be able to see two different ways of bringing into practice their theoretical criteria. As we see in the chart below:

Chart 1: Cases of Study

AREA	CASE STUDY	EXPERIENCE
SCHOOL	PERE VERGÉS SCHOOLS FOUNDATION	GARBI SCHOOL (E1)
		MAR SCHOOL (E2)
LEISURE	MINYONS ESCOLTES I GUIES DE CATALUNYA	RUDYARD KIPLING GROUP (LL1)
		PAU CLARIS GROUP (LL2)
COMMUNITY	CHILD COUNCIL’S NETWORK	PRAT DE LLOBREGAT (CI1)
		RUBI (CI2)

- *Pere Vergés School’s Foundation*: The foundation holds two schools, a public and a private one, through which they apply the same participation philosophy.

- *Minyons Escoltes I Guies de Catalunya (Scout Movement)*: this movement has eight delegations throughout Catalonia and each of them is formed by numerous groups. In our research we selected two groups of the city of Barcelona which are the ones with longest trajectory and experience.

- *Child's Councils*: To select the two councils we took into account the recommendations of experts working for the Barcelona Region Administration, and finally we selected two councils which have different ways of working.

- *Information sources and study agents.*

In each case we find, on the one hand, the information sources, that is to say, all those elements that allow us to obtain relevant information to learn about the case. And on the other hand, we find the study agents, meaning all those individuals, with agent capacity, who are involved in the case. According to Giddens (1988), the social life is the result of the action of those participating on it. The agents have the control on their activities and in their social contexts. In his theory, Giddens recognizes the active role of the agents in the production of the social fact, as the whole of practices produced by the agents.

Thus, we considered as information sources: the environment of the institution, through the observation of its daily life, and the official documents framing its activity. And as agents, we considered all those individuals engaged within the experience: educators (teachers and facilitators); children and the children's families.

The criteria applying in the selection of children was that they had to be aged 8 to 12. The reason is due to the fact that the experience of Child's Councils is addressed exclusively to children aged 8 to 12. Francesco Tonucci argues that in his proposal he did not have any theoretical reason but a practical one: children this age are already able to read and write, and those skills are needed in the child council's regular tasks. Due to this fact, the children in the two other areas (school and scouting) must be aged the same in order to keep uniformity in the interpretations of data, avoiding any distorts due to differences in the developmental stage among children.

Regarding the particularity of doing research with children, we take the assumption that children must be offered an egalitarian treatment, willing to listen and understand them but adapting the techniques to their evolutionary stage, their use of vocabulary and their attention span. Keeping also in mind that they must have a good and comfortable time along their collaboration in our research (Punch, 2002).

- Research stages.

Below, we can see the chart specifying the research stages:

Chart 2: research stages

Stage	Activities	Term
Actions before field work	<ul style="list-style-type: none"> - Literature Review - Elaboration and precision of the research objectives - Design of the methodology - Selection of cases - Design of techniques to gather information. - Verification of the techniques and experts' advice . - Negotiation of the access to the field. - Interviews with the responsible of the institutions. 	2011
Field work	<ul style="list-style-type: none"> - Observation in six institutions. - Application of the focus groups. - Collection of official documents 	2011/ 2012
Actions after field work	<ul style="list-style-type: none"> - Transcription and organization of data - Codification and categorization of data - Literature review - Creation of categories 	2012/ 2013
Reporting	<ul style="list-style-type: none"> - Writing and Improvement of the Literature Review - Writing and Improvement of the method report - Writing the results report - Elaboration of conclusion and discussion 	2013/ 2014

3.2. Data collection techniques.

In this section, we explain the specific procedures for the data collection. For the study we gathered data through three means: focus groups, observation field notes and documentation. We selected the mentioned techniques since various authors state that those are the specific for the case study and furthermore, using diverse techniques enables a more convincing and accurate study of the case (Yin, 2003; Casey and Houghton, 2010).

- Focus group.

We reviewed the literature regarding the focus group technique (Morgan, 1997; Stewart, 2007; Pfeffer, 2008, Kitzinger, 1994; Bryan, 2004; Wilkinson, 2004; etc), and finally we considered the definition of Liamputtong (2009). According to him, the main objective of a focus group is to describe and understand the meaning and interpretations of a selected group of persons, to obtain knowledge about some specific matter from the perspective of the group participants. Liamputtong (2011)

also gave us the keys for the focus group to be effective, so we followed their points: The participants share a story; they are involved in the same experience. They also share social and cultural values and economic status. They also share the age range, and we kept equality in number of males and females. We also considered what authors say about the suitable number of participants, which is among 4 and 8 (Dawson, 1993; Kitzinger, 2005) or 6 and 12 (Liamputtong, 2011). In our case, we followed these indications throughout all the experiences except in the case of the educators in the child council. The educators in this area work alone, so we understand that if they work and facilitate the experience by themselves, the building of meanings is also done in this solitary way. Thus, the focus group should be done likewise to maintain the naturalness of the case. Although we are aware that in this case the technique should be called interview, the objectives were the same as the ones in the focus group.

Finally for each of the six experiences (two in each area) we did three separately focus groups: one with educators, one with families, and one with children. A total of 18 focus groups. Below we can see the chart with the number of participants in each focus group:

Chart 3: Focus group participants

Area		Focus group		
		Educators	Families	Children
School	E1	5	5	7
	E2	6	3	12
Leisure	LL1	6	9	8
	LL2	4	6	6
Child Council	CI1	1	6	8
	CI2	1	6	6
Total		23	35	47

- Observations.

This technique had enabled a more accurate description of the physical context and the intervention processes that take place in the experience. This technique complements the others, offering a contrast perspective regarding the information gathered from the agents and the documents. The observation field notes were

recorded from non-participant observation in the institutions. The action of observing was selective and guided by the theoretical foundation of the research. We observed: the physical context, the formal interactions, the non-formal interactions and the agents' performances. Below we can see the significant moments where the observation was done:

Chart 4: Observations

Experience	Activities	Terms	Duration
(E1) 2011 - 2012	Child Delegates meetings	Fall semester	Complete ³
	Responsibility Roles Nomination	Fall semester	Complete
	Citizenship classes	Fall semester	Complete
	Responsibility Roles Assembly	Fall semester	Complete
(E2) 2011 - 2012	Social Live Project	Fall semester	Complete
	Citizenship classes	Fall semester	Complete
	Child Delegates meetings	Fall semester	Complete
(LL1) 2011 - 2012	Play sessions	Fall semester	Partial ⁴
	Assembly	Fall semester	Partial
(LL2) 2013-2014	Configuration of the rules	Fall semester	Complete
(CI1) 2011 - 2012	Constitution of the Council	Fall semester	Complete
	Monthly meetings	Fall semester	Partial
(CI2) 2011 - 2012	Constitution of the Council	Fall semester	Complete
	Monthly meetings	Fall semester	Partial

Besides the aforementioned moments, it was possible to observe other informal moments of the daily life of the institutions.

- Documentation.

The official documents hold valuable information about the case, according to Corbetta (2007) this source gives information about certain social phenomenon which exists independently of the action of the researcher. Therefore, the document was created by the individuals or institutions before the research was started; this fact has many advantages because it holds “non-reactive” information and enables the study of the case. There is no activity in the current social life which does not have a documentary footprint. Documents are the product of the institutionalized life and

³ Complete: all sessions of the fall semester were observed.

⁴ Partial: some sessions of the fall semester were observed.

they have value in any research. Below we show the list of all the official documents analyzed in our study.

Chart 5: Documents

Experience	Documents
(E1)	<ul style="list-style-type: none"> - Educational Project - Social Live Project - Web content - Literature referring to the schools
(E2)	<ul style="list-style-type: none"> - Educational Project - Social Live Project - Web content - Literature referring to the schools
(LL1)	<ul style="list-style-type: none"> - Educational Project - Annual Report - Objectives Report - Founding statutes - Further rules reports
(LL2)	<ul style="list-style-type: none"> - Educational Project - Annual Report - Objectives Report - Founding statutes - Further rules reports
(C11)	<ul style="list-style-type: none"> - Statutory Act Report - Meetings Record - Family letters - Founding statutes - Web content
(C12)	<ul style="list-style-type: none"> - Statutory Act Report - Meetings Record - Family letters - Founding statutes - Web content

3.3. Data analysis.

We carried out the qualitative analysis following the proposals done by Erickson, 1986; Stake, 1995; De la Cuesta, 2013; Schatzman and Strauss, 1973 among others. In the analysis process we followed the next steps suggested by the authors:

1) Data organization and creation: we recorded the focus group and transcribed them afterwards. Each final document (focus group transcription, observation field notes and documents) were assigned a code to identify them (Drisko, 1998).

2) Discovery phase (Taylor and Bogdan, 1990): the objective in this phase is to examine carefully the data to find significant themes. That involves repeated reading and

reflection on the information that appears in the content of the documentary *corpus*. This phase involves the following tasks: reading the documents repeatedly; keeping track of themes, interpretations and ideas; looking for emerging themes; developing typologies; developing concepts and theoretical propositions; and reading the bibliographic material.

3) Coding phase (Taylor and Bogdan, 1990): this phase involves the codification of the data; the separation of data belonging to various categories; the examination of the data that was not used and finally to accurate the analysis. In order to appropriately configure the categories, we took into account the following criteria (Vazquez, 1996): consistency; semantic leveling; reliability; generalization.

- Triangulation of data.

Following what literature says regarding data triangulation (Stake, 1995; Olsen, 2004; Webb, Campbell, Schwartz, and Sechrest, 1966; Smith and Kleine, 1986; Denzin, 1978; Creswell i Miller, 2000; Begley, 1996; Shih, 1998 i Case and Murphy, 2009; Hussein, 2009; Polit and Hunbler, 1995; Rodríguez, Pozo and Gutiérrez, 2006), in our study we applied the following triangulation protocols: triangulation of escenarios (school, leisure and community); triangulation of agents (children, educators and families) and finally triangulation of data collection techniques (focus group, observation and documents)

3.4. Ethical considerations.

On the one hand, we followed the rigour criteria for qualitative research proposed by Lincoln and Guba (1985): credibility, dependability, conformability and transferability.

On the other hand, we also followed the ethical codes from University of Barcelona and from the European Charter for Researcher (European Commission, 2005), criteria that were applied in every stage of the research: data collecting, data processing and data report.

Furthermore, we took into consideration other ethic principles such us: non-maleficence; beneficence; respect; fidelity and Justice (Kitchener and Kitchener, 2009).

4. Discussion

In this section, first we will present the conclusions in relation to the achievement of each proposed aim of the study. Following we will report the main contributions that this study may have in theory and practice and finally we will review which are the limitations of this research and the opportunities it brings for further research on the subject. But first, we would like to enhance two of the main contributions that, in our opinion, this thesis has. On the one hand, this thesis offers a look towards children's participation from three different educational settings: the school, leisure education and child's councils; that fact allows the description of different ways in which participation can be articulated. On the other hand, the thesis incorporates the subjectivity of all those agents involved in the experience of participation. Especially, it includes the voice of children, which, being an oxymoron, is frequently forgotten even when talking about child's participation. Right next, we will present the discussion on the results regarding each proposed aim.

1. To describe the functioning of the children's participation in the school, leisure and child's councils.

The thesis has allowed a description of the articulation of participation in three education areas. First of all, we report that the participation is articulated through the interaction of three core axis: participatory practices which are planned and designed on the institutional documents; secondly the role developed by the educators and finally, by a group of elements which optimize the participatory practices.

(a) Planned participatory practices: the studied educational institutions have formalized and systematized child participatory practices. The institutional documents, such as the *Educational Project*, explicitly contain the involvement of children in the activity of the institution.

(b) Role of educators: in all three areas, the role of the educator is very relevant in the way participation is experienced.

(c) *Optimizers of participation*: we found in every area a group of elements with participatory load as result of how the agents give sense to child participation.

For each of the aforementioned core axis, we will see what converge and what diverse in each educational area.

(a) Planned participatory practices

As said, the studied experiences gather pedagogical practices that set the will to encourage the child participation, which enable children to take an active and significant part on the institution. These adopted institutional strategies offer children the opportunity to be actively involved in the decision-making processes; in the planning and managing of the activity in the institution; in the design of spaces and the assumption of social responsibilities. As we have seen in all three educational areas, these practices can be classified in four different types:

1. *Practices for the organizational structure*: it refers to all those practices rooted in the functioning and organization of the institution's life, which allows the institution to include children in the management and organization tasks, according to democratic criteria of children participation. Such practices are for instance, the organization of the school in three colors (self-management of small groups to develop a common project); the distribution of posts with the responsibility of developing specific tasks; the election of representatives through democratic means, among others.
2. *Practices for the deliberation and dialogue*: The creation of suitable spaces for the dialogue and deliberation, which gives children the opportunity to reflect, create personal opinions, listen to others, search suitable arguments, solve conflicts or making decision. The main practice of this kind is the assembly.
3. *Practices for cooperation and solidarity*: The creation of suitable spaces for the cooperation which enable team work, mutual help among children of the same age and also among children from other age range. Furthermore, there are practices establishing the collaboration with external organization in order to

offer a supportive service to others, outside their immediate context, establishing solidarity commitments.

4. *Rituals and Ceremonies*: Development of rituals and ceremonies which help to enhance the value within their practices, to solemnize them and highlight the values they hold. Practices that imply the cooperation and the collaboration among the group members, and also imply the establishment of a bond between the institution and its surroundings.

(b) Role of educators

The thesis allowed us to identify some features of the educators involved in participatory experiences, who have a very relevant role in the way the practices are developed. Their personal way to proceed and personality has an important impact in the daily articulation of children participation. Data depict the following shared educator's features:

- Skills on group management: support the diversity; encourage the participation of all children involved and guarantee all children's inclusion.
- High level of childhood recognition: meaning they are able to listen and understand the child; they use a comprehensible language especially in those "adults topics" such as politics and economics; they are able to carry out the decisions made by children.
- They favor good relationships: they promote constructive criticism; they motivate the empathy and reinforce the reflection and dialogue.
- Features of the educator's personality: there is a personal dimension in their action, they act as a model for participation; they recognize their role as supporter of children's participation but not as protagonist or leader; and they establish a close and trustful relationship with children.

Regarding the educator's role we find two different features in the leisure and child council areas:

- Educator as entertainer: due to the nature of the leisure education, in this area educators have to take an entertainer role to make the experience ludic and fun.

- In the child councils, educators need to be watchful of possible interferences of “adult voice” in the children’s opinions, since they approach topics that usually belong to adults. Therefore they have to avoid the adult manipulation of child participation. And finally, in child councils educators have to promote the representative role of the children who are in the council. The councils are the only studied area where children are representatives of all children from their cities, so educators have to encourage this dimension.

(c) Optimizers of the participation

All three areas share what we have called “optimizers”, referring to all those elements which power up, complement and improve the participatory practices and the educator’s tasks. Those optimizers are the following:

a) Children have internalized the participation, that is to say they are able to explain it, to assess it and to claim for it. Furthermore, they are able to initiate, self-organize and self-manage their own projects.

b) Families and other members of the institution beside educators (such as the caretakers, cooks, secretaries, etc), have a strong implication in the experience, making children participation possible in all areas that matter to them and carrying out their decisions.

c) Children have access to the rules and norms. That is to say, they are aware of them; they are able to consult and modify them and create new ones.

Regarding the elements that diverse among areas we found the following. First of all in the school, it is significant the use of shared spaces. Children are able to make it their own, to have great knowledge of all the elements and to transform the physical space where they are immersed. Secondly, in leisure experiences, we found the element of establishing strong bounds among children, as relevant for the participation. This element has been only observed in this area, since the nature of the experience enables more intense relationships allowing stronger emotional ties. Children understand the collaboration with their peers as the key for the development of

activities, they have the sense to be part of a community where there is interdependency among members. Finally, the optimizer elements in the child councils are on the one hand, the fact that this experience is a means to increase the awareness of the children's right to participate in the community. And on the other hand, this experience has a broader accessibility since all the children of a city have the chance to participate. It does not mean that all of them can be councilors, but that they have the chance to be.

2. To identify the effects that participation produces on children.

Regarding this second objective, we have been able, first of all, to distinguish two types of effects arising from the exercise of participation. Those are: educational effects and subjective effects. Following we will go into detail about each type.

(a) Educational effects of participation

The educational effects of participation embrace the full range of educational dimensions defined by Delors (1996) those are: *learn to know*; *learn to do*; *learn to live together* and finally *learn to be*.

Learn to know: refers to all the knowledge and information needed to participate, that is to say, to know the right to participate, to learn how to obtain and select the information and consequently develop critical thinking skills -the ability to generate evaluative knowledge of the reality that arises from the contrast between what is and what it should be-. The emerging categories in this dimension are:

DIMENSION: Learn to know			
	CATEGORY	CONTENT	
SHARED BY ALL AREAS	Critical Thinking	(a) Ability to evaluate and reflect on situations and behaviors. (b) Interest and preoccupation for social and political events. (c) Ability to express their own opinion.	
	Values Education	(a) Families argue the children are acquiring values related to coexistence and otherness. (b) Families agree with and share the values their children acquire.	
SPECIFIC FOR EACH AREA	SCHOOL	Functioning of Democracy	(a) Children are able to understand how a democracy works (elections, representation, and responsibility) at a small scale. (b) Learning the social and political mechanics of a democracy.
		Functioning of School	(a) Children know the rules, organizational structure and functioning of the school. (b) They are able to contribute to the functioning.
	LEISURE	Leisure Uses	Children learn how to use their leisure time: (a) Without spending money. (b) Without risk behaviors. (c) Developing a social network with similar values.
	CHILD COUNCIL	Functioning of City Administration	Children learn how the city hall works, its hierarchy and organizational structure.

Learn to do and learn to live together: the learning regarding these two educational dimensions, when talking of participation, is very difficult to differentiate, since participation always embraces collectivity action. Therefore the “to do” is always linked to “to live together”. In our analysis we tried to differentiate them by using the notion of “ability” as the learning corresponding to the dimension “learn to do”, whereas “attitudes” correspond to the dimension “learn to live together”. Following this criteria, we can see the learning of this dimensions in the chart below:

DIMENSION: Learn to do		
	CATEGORY	CONTENT
SHARED BY ALL AREAS	Dialogical Abilities	(a) Argue and ask for arguments. (b) Respect own and other's opinions. (c) Good communication with the family. (d) Listening abilities and respect for dialogue shifts.
	Team work Abilities	Children show skills for team work: (a) Sharing. (b) Self-organizing. (c) Managing emotions.
	Ability to seek further participation	(a) Pro-Active attitude towards participation. (b) Skills to search and find new participation channels. (c) Capacity to be easily engaged.
SPECIFIC FOR LEISURE	Self-Organizing Abilities	(a) Organizational skills of their own private spaces. (b) Organizational skills of their way of playing. (c) Organizational skills for decision-making processes.
DIMENSION: Learn to live together		
	CATEGORY	CONTENT
SHARED BY ALL AREAS	Empathy	It refers to the cognitive ability to perceive and understand what others may feel and thus be able to respond to their needs. Children gain the capacity to be highly empathic with (a) Their peers (b) Their leaders (peers with a chair) (c) Adults
	Respect	To respect: (a) The other's points of view (b) The work developed by others; the diversity; the environment (c) The elderly
	Inclusiveness	Children expressed a sense of inclusiveness in the group. (a) They feel included in the group (b) Recognition of their peers (c) Recognition of themselves as contributors in the group
	Inter-generational Relations	Children improve relationship between different generations. (a) Younger break down communication barriers with older (b) Older take responsibility of younger, increasing respect and equality.
	Conflict Resolution	(a) Ability for the conflict resolution (b) Ability to mediate in other's personal conflicts
	Sociability	(a) Children increase their social network (b) Children overcome introversion
	Equality	(a) Respect for diversity (b) Not prejudiced
	Sharing	(a) They learn sharing with others (b) They overcome egocentrism
SCHOOL	Solidarity	(a) Ability to help others disinterestedly (b) Awareness of other people's social needs
LEISURE	Emotional ties	(a) Develop strong emotional laces with others in the experience

Learn to be: we found that children develop personal features addressed to their citizenship identity. They develop the citizenship awareness needed to participate in the society, but also they increase their self-esteem; self-confidence and self-advocacy. Finally, they recognize themselves as someone able to make a difference in the society. Below, we expose the categories forming this dimension:

DIMENSION: Learn to be		
	CATEGORY	CONTENT
SHARED BY ALL AREAS	Community Sense	Subjective experience of belonging to a greater community, as part of a network of mutual support. (a) Recognition of the interdependence with others (b) Sense of belonging and inclusion (c) Shared emotional bounds
	Self-awareness	(a) Recognition of their own interests and needs (b) Recognition and elaboration of their own opinions (c) Recognition of their own strength and weakness
	Self-identification as subject of rights	(a) Construction of identity as subject of rights (b) Recognition of their own right to change the society (c) Recognition of themselves as active citizens
	Personal Initiative	(a) To set objectives by their own (b) Plan and manage their own projects
	Assertiveness	(a) Children gain self-esteem (b) Children gain self-confidence
	Maturity	(a) Gain wisdom in their judgments (b) Good sense in their decisions

In short, the results of this thesis support the assumptions that participation is an educational principle, a process of personal change, it has democratic value and it has an impact on citizenship education. Furthermore, when taking into account the empowerment theories, we can say the effects of child participation favors the process of empowerment since it improves their capacity for dialogue, their decision making skills, and their self-advocacy to improve their relations and their self-perception.

(b) Subjective effects of participation

In relation with the subjective effects that participation produces on children, first of all, we can report that children obtain satisfaction out of their participation; they have a good time and get joy from it. Secondly, participation provides children with a strong social network. Following, they feel listened and useful and therefore motivated. Although sometimes to participate means an effort besides their busy life. Finally, we can see that children participating in the community through child councils feel sometimes disappointed on the grounds that their peers are unaware of this participatory organ.

The results indicate that children participation arises the child confidence to share their own ideas and opinions, and that according to Casas and Bello (2012), it is an indicator of children subjective welfare. Furthermore, Casas (2012) establishes that when talking about children welfare, the main elements are the happiness, the satisfaction with life and more important, the satisfaction with the interpersonal relationships.

In addition, regarding the dimensions of welfare of Bradshaw et al. (2006), the participation effects we have found (such as generating a positive self- perception, feeling good, feeling included, feeling they can be themselves and increasing their self-esteem), are also indicators of subjective welfare. Not only that, but also Bradshaw et al. argued that it indicates good welfare to be actively involved in civic and political actions. And finally, we have seen that participation also benefits the relational sphere, creating new friendships and strong emotional bounds; elements which are also considered to be indicators for welfare (Casas and Bello, 2012; Bradshaw et al., 2006; Arild et al., 2011; among others).

Hence, we can report that the effects participation produces on children, embrace elements which are known to be indicators of children subjective welfare.

However, we cannot forget we have found also negative feelings (subjective effects) such as disappointment when participating in child councils. We believe that these elements should be taken seriously into account and institutions should carry out decisions willing to overcome the problems.

3. To identify the effects participation produces on the educational institutions.

Regarding the third proposed objective, we have seen that institutions where children participation is articulated are affected positively by it. To begin with, children participation helps educators to detect the individual needs of each child. It allows a deeper knowledge of children, discover their strengths and weaknesses and therefore, to perform a more accurate pedagogical intervention in order to enhance their capacities and consequently their self-esteem, and avoid frustrations.

To continue, children participation improves the functioning and the organization of the institutions. Students are not only users, but also actors. They hold real and useful posts with actual tasks for the correct development of the institution's life. Following, we can see that participation also provides an educational service among students of different ages, as a result of the aforementioned collaboration practices, such as "reading couples" where older teach to read and write to younger, and practices of "brotherhood".

Furthermore, children participation enables institutions to be innovative and unroll activities which are not static and motionless. On the contrary, participation allows to incorporate fresh children's ideas to develop activities more suitable to children's needs. Besides, we also find the physical spaces within the institutions more respected and carefully treated since children perceive those belonging to them.

We find, in the leisure area, that participation also works as a device to attract more and more children who want to have a membership in the institution. This supports the statement of Wright et al (2011) and Kirby et al. (2003) when arguing that institutions become more accessible by increasing the number of members. Moreover, children participation turns the institution into a more child-friendly zone, where children are the actual protagonists and owners of their own spaces.

4. To identify the effects participation produces on the community where it takes place.

Finally, regarding the last objective, we have seen that the main effect is that it nourishes the community with active and involved citizens, willing to make a difference and improve the society. This citizens form part of Trilla et al. (2014b)'s definition of *participative, critic and engaged citizenship*, in which citizens are engaged to improve the actual conditions of the other's citizenship and also to improve the established citizen system itself (solidarity and transformation). Thus, children participation helps to democratize the society, as already pointed by Hart (1992); it brings social diversity (Martínez and Martínez, 2000) and finally according to Unicef (2003), it is the key for a cohesive society.

Secondly, we find participation also provides community with civic and responsible citizens. This type of citizenship, being less exigent than the one mentioned above (critic and engaged), is yet a desirable citizen condition that brings an unquestionable benefit to society.

Following, participatory experiences contribute to communities by offering a solidary service, so as we have seen, some practices within children participation involve solidary projects within the community. We also find that it offers an alternative for leisure, which is appealing for a greater number of children. Besides, children participation increases the citizen participation in other communitarian participatory organs.

Finally, we find in the children council area, that participation also generates a collective awareness of children's rights, specially about the right to participate. Therefore, the city becomes more child-friendly and committed with the accomplishment of the rights. Last, results indicate that children participation contributes in the city by enriching the decision-making processes with the child's points of view. According to Tonucci, adults had achieved a great number of social, economic and environmental failures, and children can help in the task of solving the problems created by adults, with their fantasy and creativity.

Main contributions of the thesis

It is our belief that this thesis can suggest practices to promote children participation in the areas of the school, leisure and children councils, since we present the three core axis to carry out children participation experiences. We also have shown the benefits participation produces in different levels (personal, institutional and communitarian) and consequently it can be understood as a key for democratic societies.

As we have said throughout the writings, we do not intend to offer categorical truths or miraculous recipes. But we do have the will to offer a truth that works in the studied cases, and that may serve as cause of change when further professionals apply, in their own way, the main principles we have described, being aware of the benefits this *way to do* brings to all levels.

Limitations and opportunities for further research

1) To begin with, the first limitation we find is that we have not been able to offer a precise and more systematic and detailed description of the functioning of children participation in the three studied areas. We emphasized the complementarity that studying three different areas could offer over the description in detail.

This limitation generates the will of carrying out research that addresses the systematization and formulation of manuals that show specific strategies for each area.

2) The second limitation is related to the complexity of the participation effects as study topic. By using a qualitative methodology we let emerge the complexity of the reality, finding a wide range of categories. We found a great number of effects produced by participation, but we were not able to enquire each of them in depth. This raises the opportunity for further research, as this thesis offers the scientific grounds for a research project addressed to look into each reported effect.

3) The following limitation we will mention is related to the generalizations of our results. It is true that it was not our intention to offer generalizable results, but we also think it would be now interesting to conduct a quantitative approach on the topic to complement, reinforce and generalize the results.

4) The next limitation we find is the agents enquired in our research. We included the families, the educators and the children, but now we realize that we forgot to include individuals with great potential to offer valuable information, such as the other persons involved in the participatory experiences (administrative staff, caretakers, cooks, etc). We have learned that in the future, we should take into account all those agents involved in any way with the setting when collecting data.

To conclude, we would like to point out that ending is not an easy task, since everything can always be improved. Nevertheless, we strongly believe that a closure does not mean to conclude, but contrarily, to begin.

Introducció

La tesi que presentem aborda el tema de la participació infantil en alguns escenaris on aquesta té lloc de forma intencional i sistemàtica com són els àmbits de l'escola, l'educació en el lleure (concretament l'escoltisme) i l'àmbit comunitari (en el nostre estudi a través de l'experiència dels Consells d'Infants). Tots tres són escenaris pedagògics que aposten per promoure la participació infantil amb l'objectiu d'oferir una educació completa que inclou la formació per a la ciutadania i en valors.

Les raons per les que creiem oportú estudiar aquests escenaris pedagògics que promouen la participació són moltes i variades. En primer lloc, la que sembla més convincent és que es tracta d'un dret, tal i com recull la Convenció dels Drets dels Infants al 1989.

Alhora, creiem que les experiències que fomenten l'educació en democràcia i la formació per a la ciutadana són molt necessàries en la nostra societat, que cada cop requereix més aquesta participació social i política per part dels seus ciutadans. La formació de ciutadans actius i demòcrates comença amb la condició que es percebi els infants com a ciutadans veritables del present i no com a ciutadans del futur. Ciutadans que es perceben com a coneixedors dels seus problemes i protagonistes de les seves decisions, capaços de superar la visió del ciutadà com la del simple receptor i atorgar-li un rol actiu. D'aquesta manera, els ciutadans estaran capacitats per participar de forma constant en la formació, planificació i gestió de la seva vida personal, social i política.

Però tot i aquest reconeixement de la participació infantil, encara no s'han definit suficients mesures, metodologies o pràctiques per a què els infants la puguin exercir de forma efectiva, no hi ha prou coneixement ni estratègies predeterminades o models ideals que puguin ajudar a millorar i promoure la participació en tots els àmbits educatius de la vida dels infants.

Les lleis educatives actuals difícilment inclouen en els currículums oficials espais per a la deliberació, la formació en valors i la participació dels infants. Per tant, estudiar

aquelles experiències que deixen espai per a aquesta dimensió de l'educació, en la pròpia institució escolar o en altres àmbits educatius no formals, pot il·luminar una forma de fer que motivi els agents d'altres experiències educatives a posar en marxa els funcionaments que la tesi descriu en altres centres educatius.

Un altre dels objectius que ens proposem amb el nostre estudi és identificar els efectes que aquest tipus de pedagogies tenen sobre els propis infants, en els seus centres i en les seves comunitats. Creiem que això servirà per evidenciar que tota la societat en surt guanyant i que a més, serà útil com a estratègia per enfortir les justificacions que promouen la participació infantil.

Per finalitzar, creiem que és important, d'una banda, caracteritzar aquelles experiències de participació infantil dutes a terme en escoles, en el lleure i en els consells d'infants. De l'altra, identificar els elements clau per a l'articulació d'aquestes experiències i esbrinar quins efectes tenen en els infants i en el seu entorn proper, per tal de impulsar i millorar aquests espais. L'objectiu final és, doncs, que els infants assoleixin un ple desenvolupament de la consciència crítica que requereix una societat autènticament democràtica.

Antecedents

En el nostre cas, conflueixen diferents factors que serveixen de punt de partida per a la realització d'aquesta tesi doctoral.

En primer lloc, una inquietud personal. El meu interès en el fet educatiu, i en particular en l'educació en valors, s'arrela en la convicció que l'educació és el motor de la societat, des del qual es poden realitzar canvis i millores, i és aquesta creença la que em va portar a obrir la porta del màster en Educació per a la ciutadania i en valors, desplegant així tot un horitzó d'àmbits per a la recerca. Paral·lelament, la col·laboració en el projecte de recerca *Participació Infantil i Construcció de la Ciutadania* del Grup de Recerca d'Educació Moral -com a becària predoctoral del Ministerio de Economía y Competitividad-, em va oferir un valuós aprenentatge des de l'experiència i el coneixement dels membres del grup, va fer possible que m'endinsés en el món de la participació infantil, també va permetre que m'ubiqués en la investigació i que concretés l'objecte del meu estudi.

M'agradaria destacar també les estades de recerca realitzades amb el grup de recerca Children's Environments Research Group a la City University of New York, ja que aquestes em varen aportar l'aprenentatge de noves metodologies d'investigació amb infants; ampliar la mirada sobre la participació infantil i descobrir tot el món de possibilitats que aquesta ofereix.

La tesi està organitzada en quatre parts. La primera part és el marc teòric de la recerca on s'intenta situar el tema i confeccionar un estat de la qüestió mitjançant tres capítols. En el primer es realitza una aproximació teòrica al concepte de la participació infantil, en el segon capítol s'exploren els diferents contextos on aquesta té lloc i, per últim, en el tercer capítol es presenta el que la literatura recull en relació als efectes de la participació infantil.

La segona part de la tesi exposa la metodologia utilitzada per al desenvolupament de l'estudi. Inclou tres capítols, en el primer d'aquesta part, el quart del còmput total de la tesi, estableix el marc empíric de la recerca –els objectius, el disseny de la investigació i les fases-. En el següent capítol s'expliquen les tècniques de recollida d'informació, i per últim, en el sisè capítol s'exposa l'anàlisi i el tractament de la informació.

En la tercera part de la tesi es presenten els resultats obtinguts, organitzats en dos capítols. El primer fa referència a l'articulació de la participació infantil en els diferents àmbits educatius. El segon capítol de la part de resultats s'exposen aquells relacionats amb els efectes de la participació infantil.

Per acabar, la quarta part està dedicada a les conclusions, limitacions i línies d'investigació futures.

PART I. MARC TEÒRIC

There should be gradually increasing opportunities for children to participate in any aspiring democracy, and particularly in those nations already convinced that they are democratic.

Roger Hart (1992)⁵

⁵ Hart, R. (1992). *Children's Participation. From tokenism to citizenship*. Florence: UNICEF p.4.

CAPÍTOL 1. PARTICIPACIÓ INFANTIL: MARC CONCEPTUAL, TEÒRIC I LEGAL

1.1. Concepte de participació infantil.

Amb aquest punt obrirem el primer capítol, en el qual donarem resposta a les qüestions del *què és i per a què serveix* la participació infantil, fent un repàs de les diferents definicions del concepte i també de les seves raons i justificacions. Seguidament, donada la rellevància de la legislació com a punt de partida per al canvi, farem un repàs del marc legal que sustenta la participació infantil. Tot seguit, veurem les diferents tipologies de participació que recull la literatura, els principis i les condicions per a la pràctica de la participació infantil, i per últim, veurem els obstacles que ens podem trobar al dur-la a terme.

El concepte de participació infantil s'ha treballat en nombrosos estudis de diferents autors, incloent un gran ventall de possibilitats. D'aquesta manera, existeixen diversos enfocaments teòrics, tots ells encaminats a reflexionar sobre el concepte i destinats a construir unes bases de consens que serveixin per orientar les intervencions, les funcions d'acompanyament i l'avaluació dels processos de participació infantil.

Per començar a endinsar-nos en el concepte, doncs, sempre és interessant recórrer a l'etimologia de les paraules. Així, d'una banda, la paraula "participar" ve del llatí *participare*, que vol dir prendre part d'alguna cosa i que es forma amb els mots *pars*; *partis* (part) i el verb *capere* (prendre, agarrar). Segons la definició de l'Institut d'Estudis Catalans⁶ i la Real Academia de la Lengua Española⁷, vol dir "intervenir o prendre part d'alguna cosa".

D'altra banda, quan parlem de participació infantil, hem de referir-nos a una de les concepcions més citades internacionalment, la del Professor Hart (1992):

⁶ <http://www.iec.cat/activitats/entrada.asp>

⁷ <http://www.rae.es/>

Participar és el procés de compartir decisions que afecten a la vida pròpia i la vida de la comunitat on és viu. És el mitjà pel qual es construeix una democràcia i és un criteri amb el qual s'han de jutjar les democràcies. La participació és el dret fonamental de la ciutadania⁸. (Hart, 1992, p.5).

Així mateix, Hart estableix que la participació en la societat comença des del moment en que l'infant entra al món i descobreix que ell és capaç d'influir en un escenari ja sigui cridant, plorant o movent-se.

A partir de la definició de Hart, van sorgir altres reflexions al voltant del concepte, entre elles podem destacar la que la Plataforma d'Organitzacions de la Infància va presentar a l'obra "Participación infantil en el tiempo libre" (2000), on subratlla que la participació infantil és un procés gradual d'aprenentatge que passa per diferents etapes, i que és en aquest procés que els nens i nenes comparteixen decisions que afecten tant la vida pròpia com la de la comunitat.

Continuant amb la noció de participació com a procés, Chawla (2001a) realitza la següent aportació:

La participació és un procés en el que els infants i adolescents aborden amb altres persones del seu entorn temes que afecten les condicions de vida individuals i col·lectives. Els participants interactuen respectant la dignitat dels altres, amb la intenció d'assolir objectius compartits. Al llarg del procés, els infants experimenten que estan desenvolupant un paper útil en el sí de la seva comunitat. Els processos formals de participació creen, deliberadament, estructures per a què els infants es comprometin en la construcció de significats i en la presa de decisions de manera compartida. (Chawla, 2001a, p. 9)

La noció de Chawla emfatitza la idea que participar suposa un procés de presa de decisions en qüestions que afecten la vida individual i comunitària, i afegeix algunes característiques que aquest procés ha de tenir, com ara el respecte als altres i també que aquest procés ha de servir per a què els infants desenvolupin l'aprenentatge del seu rol actiu en la comunitat.

⁸ Totes les cites literals han estat traduïdes per la investigadora de la font en l'idioma original.

A partir d'aquestes definicions inicials de la participació infantil, el terme ha estat sobreutilitzat i desvirtuat durant els últims temps. Tant és així que alguns autors, com ara Sinclair (2004), reflexionen sobre el fet que en la pràctica molt sovint s'utilitza el concepte de participació com a sinònim de "ser escoltat o consultat". Sinclair creu necessari diferenciar aquest concepte del que ell anomena la "participació activa", que només pot donar-se quan "implica certa presumpció d'empoderament dels infants implicats – que els infants creguin i tinguin raons per creure, que la seva participació pot marcar la diferència" (Sinclair, 2004, p.111). Per la seva banda, Shier (2001) manté que la diferència entre ser consultat i participar és que en la primera, els infants no participen en la fase on les decisions són realment preses, mentre que quan participen sí que ho fan. Per últim, Hill et al. (2004) també veuen la necessitat de precisar les diferències entre "participació" o "consultació":

(...)Participació vol dir la implicació directa dels infants en la presa de decisions sobre temes que afecten les seves vides, individuals o col·lectives. (...) Consultació tracta sobre la cerca de punts de vista, normalment a iniciativa dels responsables de prendre decisions tot i que aquest poden comptar amb l'ajuda altres persones per dur-la a terme. (Hill et al., 2004, p. 83)

Consegüentment, l'element clau que ens ajuda a distingir el fet de ser consultat del de participar, és la passivitat del primer versus l'acció del segon. Encara més enllà, Arnillas i Paccuar (2006), aporten una concepció de la participació infantil com a exercici de poder, i com veiem, incorporen una caracterització sobre com haurien de ser les relacions en aquest exercici de poder i també sobre com aquest s'obté:

L'exercici de poder de la participació infantil és entès com capacitat, com un reconeixement personal subjectiu de poder fer quelcom: pensar, actuar, participar en la presa de decisions, definir que i com, assumir reptes, treballar junts en relacions horitzontals, reconèixer les seves habilitats i capacitats. Aquest poder no es conquista arravatant-lo a un altre: és un poder que es construeix amb l'increment de la capacitat per a exercir-lo, en el marc de les relacions horitzontals. (Arnillas i Paccuar, 2006, p. 15-16).

Tal i com hem vist, els autors posen l'èmfasi en el poder que s'ha de reconèixer en els infants i en la forma que han de tenir les relacions per a què aquests el puguin exercir, assumint que la via són les relacions horitzontals. Afegeixen en el seu discurs que “des de la percepció dels adults, hi ha una recurrent actitud de temor front al poder que implica l'exercici de la participació infantil” (Arnillas i Paccuar, 2006, p. 16).

La relació entre infant i adult és clau en la participació dels infants, tal i com el professor Ferran Casas (2008) constata, afirmant que la participació infantil és un desenvolupament permanent d'interacció entre infants i adults. L'autor sosté que “és com un procés d'aprenentatge mutu tant per als nens, nenes i adolescents, com per als adults, per tant, una socialització recíproca” (Casas, 2008, p. 4).

Fins aquí podem dir que el concepte de participació infantil és complex i multidimensional, i així ho teoritza Novella (2012a), qui proposa una gràfica per representar les diferents dimensions que conceptualitzen la participació infantil. Aquestes dimensions són les següents: representació de la infància, experiència educativa, principi que impulsa el desenvolupament, construcció de valors democràtics, contingut formatiu de l'Educació per a la Ciutadania, exercici i formació política i per últim, passió i emoció. La proposta de Novella (2012a) és fins al moment, la més complerta, ja que considera totes les dimensions des de les quals es pot estudiar la participació infantil, tal com veiem en el diagrama següent:

Gràfica 1: Font:Dimensions del concepte de participació infantil. Novella, A. (2012).



Així, segons l'autora, el "principi educatiu" de la participació troba el seu origen en les pedagogies antiautoritàries d'autors com Rogers i Neill, i en les renovadores de Freinet i Dewey, entre d'altres. Però la participació també és un "procés de canvi" ja que és la clau per al desenvolupament i maduració, seguint als psicòlegs socioculturals com Vygotsky, Bruner o Rogoff, els quals entenen el desenvolupament com el resultat dels sabers dels que s'apropia l'individu en les pràctiques socials de les que participa. La tercera dimensió que planteja l'autora en referència a la participació infantil, és la que la caracteritza com un "valor democràtic" en base a la perspectiva de la construcció de la personalitat moral. Seguint a Puig (1996), la formació en valors no és una imposició d'idees i formes de comportament, ni una pràctica reproductora que estigui prevista amb antelació, ni tampoc es descobreix per casualitat, sinó que es realitza mitjançant la implicació en les experiències quotidianes dins d'un marc de principis i referents democràtics compartits culturalment. A més, el "contingut formatiu" de la participació és troba en el marc de la formació per a la ciutadania, que té per objectiu que els ciutadans esdevinguin competents i compromesos amb les seves responsabilitats socials. D'altra banda, Novella afegeix que la participació és en si mateixa un "procediment metodològic" ja que porta implícit un procés, una articulació d'estratègies participatives per materialitzar i aprendre a participar. Per últim, la participació també té una dimensió de "benestar personal" ja que cada individu li dóna el seu sentit i significat a la participació i aquesta el fa sentir reconegut i inclòs.

Per finalitzar el recorregut per les diverses aproximacions al concepte de participació infantil, afegirem la proposada per Novella i Trilla (2014), una de les que ens sembla més completa i que servirà de referent del nostre estudi:

Una experiència personal i col·lectiva que permet implicar-se en projectes socials que afavoreixen el desenvolupament psico-educatiu, la construcció de valors i l'exercici de la ciutadania activa mitjançant la deliberació i acció compromesa en aquells temes que els preocupen i senten com propis. (Novella i Trilla, 2014, p.16)

A l'hora d'endinsar-nos en la justificació i raons que sustenten la rellevància de la participació infantil, hem de tenir en compte que hi ha altres autors que també posen de manifest la dimensió formativa de la participació, com és el cas de Matthews (2003)

L'autor defensa la implicació activa dels infants en processos de participació amb tres arguments: "participació com mitjà per a l'educació per a la ciutadania; la participació com una estratègia per a què els joves encaixin en la societat; i la participació com una forma de enfortir l'estatus dels joves en relació amb els adults" (Matthews, 2003, p.270)

Segons l'autor, la participació és un ingredient tan essencial com moral, necessari en totes les societats que vulguin fer créixer la democràcia, ja que incrementa la qualitat de vida; possibilita l'empoderament; afavoreix el benestar psico-social i proveeix un sentit d'inclusió (Matthews, 2003).

Veiem doncs, que aquestes conceptualitzacions de la participació infantil, inclouen no sols la definició del concepte, sinó també les raons per les quals és important i interessant aquesta participació, incorporant arguments per justificar les qüestions del *per a què* i el *com* de la participació infantil.

Per la seva banda, Sinclair (2004) enumera les raons per impulsar la participació infantil de la següent forma: "Donar suport als drets de la infància; complir amb responsabilitats legals; millorar els serveis; optimitzar els processos de presa de decisions; realçar les habilitats dels infants; i empoderar i realçar la seva autoestima." (Sinclair, 2004, p. 108)

En la mateixa línia, Trilla i Novella (2011) aporten els següents tres motius per promoure la participació social de la infància:

Una raó jurídica: la participació és un dret de la ciutadania i els infants són ciutadans (no futurs ciutadans).

Els autors, tot i reconèixer la important funció del reconeixement del dret a participar dels infants (CRC), també fan menció a la controvèrsia i reticències que això comporta. Tanmateix, reconèixer l'existència d'aquestes dificultats, obliga als autors a continuar oferint altres raons per justificar i promoure la participació infantil.

Una raó pragmàtica. La participació en general –i, per tant, també la infantil- suposa una millora dels àmbits en els que es produeix.

Tal i com veiem, Trilla i Novella sostenen que la qualitat d'un procés, d'un àmbit o d'una institució s'optimitza quan els implicats hi participen de forma activa, tot i que aquest argument topa sovint amb la clàssica controvèrsia entre participació i eficàcia (o eficiència). Tots dos autors es basen en una de les obres de Robert Dahl (1999) per afirmar que "la democràcia (i per extensió la participació) promou el desenvolupament humà més plenament que qualsevol alternativa factible i els països democràtics tendeixen a ser més pròspers que els països amb governs no democràtics". Per tant, aquesta idea incideixi en què la participació assegura una major llibertat i també aconseguix que els àmbits on s'aplica funcionin globalment millor. Segons Trilla i Novella, la major part de les experiències educatives que han promogut la participació, no ho han fet únicament amb la finalitat de formar en valors i en les actituds pròpies de la participació, sinó també per aconseguir un millor funcionament global de la institució.

Una raó educativa. Mitjançant la participació, es forma bons ciutadans.

La raó específicament educativa de la participació infantil és que aquesta forma *per a* la ciutadania i *en* valors democràtic, però els autors ressalten que aquesta no ha de ser la raó principal per defensar la participació, ja que això reforçaria la idea que l'infant ha de desenvolupar la seva ciutadania futura, quan el paradigma sota el qual s'ubiquen els autors és que l'infant ja és un ciutadà del present i ja té aquest dret a participar. Els autors afirmen que sols en la mesura en que els infants puguin exercir genuïnament el seu dret a participar serà realment eficaç la formació *per a* la participació i la ciutadania.

En aquesta revisió de la literatura relacionada amb el *per a què* de la participació infantil, no podem obviar l'aportació a la qüestió que UNICEF realitza en el seu informe de 2003, quan indica que la participació ha d'assolir els següents objectius:

- Donar importància, valor i viabilitat a la participació activa dels joves en la família, l'escola i la vida comunitària.
- Animar els Estats, organitzacions civils i el sector privat a promoure que els infants s'involucrin de forma autèntica en les decisions que afecten les seves vides.

- Presentar exemples i experiències de com la vida dels infants, famílies i comunitats han canviat quan els infants han tingut l'oportunitat de contribuir en els assumptes que els afecten.
- Potenciar les accions que ajudaran els infants a assolir els objectius de "A world fit for children" i els objectius del desenvolupament del Mileni (Millennium Development Goals). La millora de la vida dels infants i concretament la seva participació estarà en el centre de les accions per aconseguir aquests objectius.

Per acabar, des de la perspectiva de l'autor Roger Hart, una nació és democràtica si els seus ciutadans estan inclosos, particularment a nivell comunitari, i aquesta competència per a ser inclòs és gradualment adquirida a través de la pràctica. Per aquesta raó, Hart defensa que han de créixer les oportunitats de participar per als infants si veritablement la nació aspira a tenir democràcia, sobretot per a les nacions que suposen que les seves democràcies estan prou ben assentades. L'autor pensa que no podem esperar que els infants es converteixin en ciutadans adults responsables i participatius quan arriben a l'adolescència, si abans no han estat exposats a les competències i responsabilitats que suposa ser inclòs en una democràcia. Guanyar l'autoconfiança i l'autonomia per assolir gradualment aquestes capacitats sols és possible a través de la pràctica .

En resum, considerem que la participació infantil és un procés, però alhora un resultat; que l'acció que hi té lloc és la intervenció i el compromís dels infants en la presa de decisions per marcar una diferència, i que aquesta intervenció suposa una implicació més enllà de la consulta; que l'àmbit en el qual s'intervé afecta la vida personal o de la comunitat on s'habita, i que a més, té un valor democràtic, és un dret i es desprenen efectes en diferents dimensions, com ara la representació de la infància i la formació per a la ciutadania.

Tots els esforços per acotar el concepte de participació infantil, tal i com hem vist, s'han centrat en construir una teoria més sofisticada que ajudi a reflexionar sobre la participació infantil, i també que ajudi a dibuixar una participació autèntica, generant

un impacte de democratització comunitària⁹. D'aquesta manera també s'evita que la participació esdevingui un formalisme administratiu, cosa que impediria que els infants gaudissin plenament i amb qualitat del seu reconegut dret.

Segons l'informe *The State of the World's Children* elaborat per UNICEF (2003), la participació infantil comporta que els infants adoptin diferents nivells de compromís i per tant, no tota la participació és igualment activa, social, amb sentit, significativa o constructiva.

Hi ha alguns criteris que permeten considerar l'autenticitat de la participació que certes experiències promouen gràcies a estudis d'un gran nombre d'autors, com per exemple la construcció de models de participació de Hart (1992), Franklin (1995), Treseder (1997), Shier (2001) o Trilla i Novella (2001) i la formulació de principis i condicions fonamentals per a la participació infantil de Lansdown (2001) i Chawla (2001b) entre altres, tal i com veurem en l'apartat 3 d'aquest capítol.

1.2. Marc legal de la participació infantil.

Sens dubte, el gran canvi en la concepció de la infància va venir amb l'aprovació de la *Convenció dels Drets dels Infants de les Nacions Unides* (1989)¹⁰. Aquest marc inclou, més enllà dels drets de protecció especial, una dimensió addicional a l'estatus dels infants: el reconeixement que els nens són subjectes de drets i no solament recipients de protecció adulta, i que aquests drets reclamen que els infants han de poder ser escoltats.

Per l'avaluació i seguiment de la CRC, es creà el *Comitè dels Drets de l'Infant*, com òrgan de control i per assegurar que es compleixen els objectius establerts.

Alguns dels articles de la CRC que explícitament mencionen aquests drets dels quals els infants ens són subjecte són¹¹:

⁹ Aprofundirem en l'impacte de la participació infantil en el capítol 3 d'aquest treball.

¹⁰ En les línies que succeeixen, ens referirem a la Convenció dels Drets dels Infants amb les sigles internacionals CRC (Children's Rights Convention).

¹¹ Convenció sobre els drets de l'infant. Nacions Unides, el 20 de Novembre de 1989.

Article 12 – el dret a ser escoltat i ser pres seriosament.

1. Els Estats membres han d'assegurar a l'infant amb capacitat de formar un judici propi el dret a manifestar la seva opinió en tots els afers que l'afectin. Les opinions de l'infant han de ser tingudes en compte segons la seva edat i maduresa. 2. Amb aquesta finalitat, l'infant han de tenir especialment l'oportunitat de ser escoltat en qualsevol procediment judicial o administratiu que l'afecti, bé directament, bé per mitjà d'un representant o d'una institució adequada, d'acord amb les normes de procediment de la legislació.

Article 13 – el dret a la llibertat d'expressió.

1. L'infant té el dret a la llibertat d'expressió; aquest dret inclou el dret a cercar, rebre, i difondre informació i idees de tota mena, sense consideració de fronteres, sigui oralment, per escrit, o impreses en forma d'art o per qualsevol altre mitjà triat per l'infant. 2. L'exercici d'aquest dret pot estar subjecte a algunes restriccions, que seran només les que prevegi la llei i que siguin necessàries: a) per respecte als drets o a la reputació d'altri; o b) per a la protecció de la seguretat nacional, de l'ordre públic o de la salut o la moral públiques.

Article 14 – el dret de llibertat de consciència, pensament i religió.

1. Els Estats membres han de respectar el dret de l'infant a la llibertat de pensament, de consciència i de religió. 2. Els Estats membres han de respectar els drets i els deures dels pares i, si convé, dels tutors legals, a dirigir l'infant en l'exercici del seu dret d'acord amb el desenvolupament de les seves facultats. 3. La llibertat a manifestar la pròpia religió o les pròpies creences només pot tenir les limitacions legals necessàries per a protegir la seguretat, l'ordre, la salut o la moral públiques, i els drets i les llibertats fonamentals dels altres.

Article 15 – el dret de llibertat d'associació.

1. Els Estats membres reconeixen els drets de l'infant a la llibertat d'associació i a la llibertat de reunió pacífica. 2. En l'exercici d'aquests drets no hi ha d'haver més restriccions que les establertes de conformitat amb la llei i que siguin necessàries en una societat democràtica en interès de la seguretat nacional o pública, l'ordre públic, la protecció de la salut o la moral públiques, o la protecció dels drets i les llibertats dels altres.

Article 17 – el dret a la informació

Els Estats membres reconeixen la importància de la funció dels mitjans de comunicació i han de vetllar perquè l'infant tingui accés a informacions i materials informatius procedents de diverses fonts nacionals i internacionals, especialment les que tenen per finalitat promoure el seu benestar social, espiritual i moral, i la seva salut física i mental. Amb aquesta finalitat, els Estats membres: 1. Han d'encoratjar els mitjans de comunicació social a difondre informació i materials informatius que siguin beneficiosos socialment i culturalment per a l'infant d'acord amb l'esperit de l'article 29; 2. Han de promoure la cooperació internacional en la producció, l'intercanvi i la difusió d'aquesta informació i d'aquest material informatiu procedent de diverses fonts nacionals i internacionals; 3. Han d'encoratjar la producció i la difusió de llibres infantils; 4. Han d'encoratjar els mitjans de comunicació a tenir una atenció especial a les necessitats lingüístiques de l'infant que pertany a un grup minoritari o que sigui indígena; 5. Han de promoure el desenvolupament de la normativa adequada per a protegir l'infant de la informació o del material informatiu perjudicial per al seu benestar tenint en compte les disposicions dels articles 13 i 18.

També trobem a la CRC altres articles que estan relacionats amb la participació, com són:

Article 5-Respectar els drets reconeguts a la CRC

Els Estats membres respectaran les responsabilitats, els drets i els deures dels pares o, en el seu cas, dels membres de la família ampliada o de la comunitat, segons estableixi la costum local, dels tutors/es o altres persones encarregades legalment de l'infant de donar-li, en consonància amb l'evolució de les seves facultats, direcció i orientació apropiades per a què exerceixi els drets reconeguts en la Convenció.

Article 29-Educar per al respecte, responsabilitat i valors.

1. Els Estats membres convenen que l'educació de l'infant i l'adolescent haurà d'estar encaminada a:

a) Desenvolupar la personalitat, les aptituds i la capacitat mental i física de l'infant fins al màxim de les seves possibilitats.

b) Inculcar a l'infant i a l'adolescent el respecte pels drets humans i les llibertats fonamentals i dels principis consagrats en la Carta de les Nacions Unides.

c) Inculcar a l'infant i a l'adolescent el respecte als seus pares, de la seva pròpia identitat cultural del seu idioma i els seus valors, dels valors nacionals del país on viu, del país que sigui originari i de les civilitzacions diferents a la seva.

d) Preparar a l'infant i a l'adolescent per assumir una vida responsable en una societat lliure amb esperit de comprensió, pau, tolerància, igualtat dels sexes i amistat entre tots els pobles, grups ètnics, nacionals i religiosos i persones d'origen indígena.

e) Inculcar a l'infant i a l'adolescent el respecte pel medi ambient natural.

Un altre referent internacional en relació al dret a la participació és la *Carta Europea dels Drets dels Infants* DOCE nº C 241, de 21 de setembre de 1992 (Consell d'Europa, 1992), també centrat en promoure els drets i la participació infantil i la millora dels serveis i recursos destinats a aquest col·lectiu. A partir de la CRC, els diferents països signants han generat diverses legislacions per assegurar-ne el compliment dels drets que estableix.

Si ens situem en el nostre context, a Catalunya, la *Llei d'Educació 12/2009, del 10 de juliol (LEC 2009¹²)* reconeix la participació com un principi organitzatiu de la comunitat educativa, així com el dret dels alumnes a participar individualment i col·lectivament de la vida i els òrgans de govern dels centres:

Article 2: Principis rectors del sistema educatiu.

1. El sistema educatiu, en el marc dels valors definits per la Constitució i per l'Estatut, es regeix pels principis generals següents: b) La transmissió i la consolidació dels valors propis d'una societat democràtica: la llibertat personal, la responsabilitat, la solidaritat, el respecte i la igualtat. 2. El sistema educatiu es regeix pels principis específics següents: f) la capacitació per a exercir activament la

¹² Llei 12/2009 del 10 de juliol, d'educació:

http://www20.gencat.cat/portal/site/portaldogc/menuitem.c973d2fc58aa0083e4492d92b0c0e1a0/?vgnextoid=485946a6e5dfe210VgnVCM100000b0c1e0aRCRDiaappInstanceName=defaultiaction=fitxaidocumentid=480169ilanguage=ca_ESinewLang=ca_ES

ciutadania. 3. El sistema educatiu es regeix pels principis organitzatius següents: d) la participació de la comunitat educativa.

Tanmateix, la *Llei dels drets i les oportunitats en la infància i l'adolescència de Catalunya 14/2010, de 27 de maig*¹³, reconeix mancances en l'aplicació del dret de participació als menors, i per això promou la creació d'òrgans de participació infantil tant a escala autonòmica com local (article 27), la necessitat de reconèixer els infants com a ciutadans plens (articles 3, 11 i 53) i d'assegurar-los el dret a ser escoltats (articles 7 i 34).

Article 3. Responsabilitat ciutadana i pública

1. L'obligació de vetllar per respecte efectiu dels drets dels infants i els adolescents és una responsabilitat de la família, de tota la ciutadania i, molt particularment, de tots els poders públics, que també tenen l'obligació de defensar-los i promoure'ls.
2. Les administracions públiques han de desenvolupar llurs activitats de manera que els infants i els adolescents siguin considerats i reconeguts com a ciutadans de ple dret, sens perjudici de les limitacions que deriven de la minoria d'edat legal.
3. Les administracions públiques han d'exercir les funcions i les competències de promoció, d'atenció i de protecció dels drets dels infants i els adolescents, alhora que en faciliten els canals de participació adequats, d'acord amb el que estableix aquesta llei i la normativa sectorial aplicable, amb relació a cada situació que els afecti.
4. Els poders públics han de garantir el respecte dels drets dels infants i els adolescents i han d'adequar llurs actuacions a aquesta llei i a la normativa internacional sobre aquesta mateixa.

Article 7. Dret d'ésser escoltat

1. Els infants i els adolescents, d'acord amb llurs capacitats evolutives i amb les competències assolides, i en qualsevol cas a partir dels dotze anys, han d'ésser escoltats tant en l'àmbit familiar, escolar i social com en els procediments administratius o judicials en què es trobin directament implicats i que aboquin a una decisió que n'afecti l'entorn personal, familiar, social o patrimonial.
2. Els infants i els adolescents poden manifestar llur opinió ells mateixos o mitjançant la persona que designin.
3. En l'exercici del dret d'ésser escoltat s'han de respectar les condicions de discreció, intimitat, seguretat, recepció de suport, llibertat i adequació de la situació.

Article 11. Ciutadania activa

1. Els poders públics han de promoure el dret dels infants i els adolescents a participar activament en la construcció d'una societat més justa, solidària i democràtica.

¹³ Llei 14/2010 de 27 de maig, dels drets i oportunitats de la infància a Catalunya:
<http://www20.gencat.cat/portal/site/portaldogc/menuitem.c973d2fc58aa0083e4492d92b0c0e1a0/?vgnextoid=485946a6e5dfe210VgnVCM1000000b0c1e0aRCRDappInstanceName=defaultiaction=fitxaidocumentId=553898>

2. Els poders públics han de fomentar la solidaritat i la sensibilitat social per tal que s'incrementi la participació social dels infants i els adolescents i es generin espais socials nous que dinamitzin la participació responsable d'aquest sector de la població i afavoreixin la convivència i la integració social en l'àmbit veïnal i local.

Article 27. Consells de participació territorial i nacional dels infants i adolescents

1. Les administracions locals han de crear consells de participació territorial per tal de donar als infants i als adolescents l'oportunitat d'afavorir la convivència i la integració cultural en l'àmbit veïnal i local.

2. Es crea el Consell Nacional dels Infants i els Adolescents de Catalunya, que depèn del departament competent en infància i adolescència.

3. La composició i les funcions dels consells de participació territorial i del Consell Nacional dels Infants i els Adolescents de Catalunya s'han d'establir per reglament.

Article 34. Dret de participació

1. Els infants i els adolescents tenen el dret de participar plenament en els nuclis de convivència més immediats i en la vida social, cultural, artística i recreativa de llur entorn. Els poders públics els han d'oferir les oportunitats necessàries perquè s'incorporin progressivament a la ciutadania activa, d'acord amb llur grau de desenvolupament personal.

2. Les administracions públiques han d'establir procediments destinats a recollir les opinions dels infants i els adolescents amb relació a les polítiques, les normes, els projectes, els programes o les decisions que els afecten.

Article 53. Els infants i els adolescents com a ciutadans

1. Qualsevol infant o adolescent té dret a ésser considerat un ciutadà o ciutadana, sense altres limitacions que les establertes explícitament en la legislació vigent per a les persones menors d'edat, i a ésser protagonista de la defensa dels seus drets.

2. Les administracions públiques han de facilitar que els infants i els adolescents siguin escoltats com a col·lectiu en les decisions ciutadanes que els afectin.

3. Les administracions públiques han de prendre les iniciatives pertinents per a informar i sensibilitzar la ciutadania sobre els drets, les necessitats, les problemàtiques i els riscos que afecten la població infantil i adolescent a Catalunya, o a subconjunts d'aquesta població, tot cercant la col·laboració ciutadana per a la detecció i superació d'aquests casos i circumstàncies. Particularment, s'han de crear els canals perquè la ciutadania posi en coneixement de les autoritats competents els casos de conculcació de drets que afecten infants o adolescents concrets, la denúncia de maltractaments o els casos que ho fan sospitar.

També s'ha aprovat a Catalunya el *Pla d'atenció integral a la infància i adolescència de Catalunya* (Acord de Govern 193/2010)¹⁴, el qual inclou la participació i integració activa a la comunitat mitjançant dos eixos d'actuació: difondre la visió dels infants com a subjectes de drets i deures, i fomentar la participació d'infants i adolescents en la comunitat, en les activitats d'oci, lleure i esport i en qualsevol assumpte que els afecti.

¹⁴ Pla d'atenció integral a la infància i l'adolescència de Catalunya 2010-2013. Aprovat per l'Acord de Govern Acord GOV/193/2010, de 26 d'octubre, pel qual s'aprova el Pla d'atenció integral a la infància i l'adolescència de Catalunya 2010-2013. DOGC 3 de novembre de 2010, núm. 5747

Per últim, també trobem el marc de referència del *Pacte per a la Infància a Catalunya* (2012)¹⁵ que té per objectiu assolir un acord en el qual participin tots els agents socials, civils, institucionals i polítics, per treballar conjuntament en la centralitat i visibilitat a la infància. Aquest nou pacte estableix diverses línies d'acció entre les quals destaquen la promoció de la participació infantil.

La legislació internacional estableix que els adults són els responsables d'aportar les condicions necessàries per al compliment efectiu dels drets dels infants (Article 5, CRC), però deixa obert el com fer que els nens exerceixin els seus drets de participació. Arran de la CRC, han sorgit diferents experiències i maneres de fer que han donat lloc a diferents tipus i models de participació infantil, com veurem més endavant.

Tot i aquest avenç en la concepció de l'infant, Hart (1992) estipula que entre els adults hi continua havent profundes diferències d'opinió pel que fa a l'àmbit de participació i la capacitat dels infants. Segons això, alguns pensen que els nens són potencialment els més savis de la societat, i altres, en canvi, diran que la participació infantil és una noció ingènua, ja que aquests no tenen el mateix poder per prendre decisions que tenen els adults. Uns altres pensen que s'ha de protegir els infants per tal que no s'involucrin o responsabilitzin dels problemes socials, i així preservar per a ells una infància despreocupada i feliç. Hart, al contrari, opina que els infants han d'estar exposats a les competències i responsabilitats que suposa viure en una democràcia, ja que com ja hem apuntat, això els servirà per guanyar l'autoconfiança i aconseguir les competències de forma gradual a través de la pràctica.

Molts autors coincideixen en assenyalar que tot i les regulacions legals per donar als infants "veu", també existeix la necessitat de considerar les dinàmiques, estructures, processos de presa de decisions i governança de la societat (Mannion, 2007 i 2010). Així, també subratllen la necessitat d'avaluar les polítiques participatives per tal de saber si aquestes incorporen pràctiques que facilitin una inclusió seriosa dels infants (Graham i Fitzgerald, 2010).

¹⁵ Aquest pacte s'ha realitzat entre totes les entitats del tercer sector, del lleure i entitats socials a nivell de Catalunya, promogut pel Departament de Benestar i Família de la Generalitat de Catalunya, per impulsar la participació dels infants en els ens locals. Publicat al Juliol de 2013. www20.gencat.cat/.../07Infanciaiadolescencia

Encara més incisiu, el plantejament de Lansdown (2010) afirma que la participació infantil mai es convertirà en una realitat si abans els governs no creen una legislació, política i pràctiques necessàries per assegurar que els infants estiguin habilitats per reclamar el seu dret a ser escoltats i ser presos seriosament en totes les decisions que els afectin. Però per a què això sigui possible, cal primer entendre què vol dir en realitat participar. La participació a la que fa referència la CRC, va més enllà del que s'entén comunament per participació en el nostre vocabulari habitual. Així doncs, es refereix a expressar el seu punt de vista lliurement i a ser pres seriosament. I aquest dret funciona conjuntament amb els altres drets civils que reconeix la CRC com la llibertat d'expressió, de religió, de consciència, d'associació, d'informació i de privacitat. És així que segons Lansdown, el significat és molt més exigent i ha de ser entès plenament per a promoure el dret a la participació de manera efectiva.

1.3. Tipologies de participació.

Com hem mencionat anteriorment, per a què la participació infantil sigui real i efectiva diferents autors apunten a la relació entre infant i adult com l'element clau. En analitzar aquesta relació, els diferents autors han establert una graduació amb els nivells en els quals l'infant participa, en funció del rol que els adults adopten. Aquestes anàlisis han esdevingut models prototípics que ens ajuden a identificar la intensitat de la participació infantil. A continuació, veurem les propostes dels autors més rellevants en la comunitat internacional, és a dir, els que han influït més en la pràctica de la participació infantil:

1) *L'Escala de participació de Roger Hart (1992).*

En primer lloc, Roger Hart (1992), adapta el model de participació ciutadana elaborat per Arnstein al 1969 i proposa un model específic per a la participació dels infants. Aquest model és reconegut com *l'escala de la participació infantil* i es representa metafòricament en forma d'escala. En aquesta escala, Hart descriu vuit nivells diferents de participació, els tres primers pertanyen a la macrocategoria que l'autor anomena "No-Participació", a diferència dels cinc superiors, que ja es troben dintre de la "Participació".

Els Models de “No Participació” són *la manipulació, la decoració i el toquenisme*¹⁶. En aquest nivell, Hart es refereix a aquelles experiències que són totalment dissenyades i dirigides pels adults i on els nens actuen dins del seu rol predeterminat. L'autor no diu que això sigui un problema sempre i quan els infants entenguin i sàpiguen que ells estan allà solament per dur a terme el rol que els toca (com per exemple als cursos de teatre, etc). D'aquesta manera, el problema apareix quan la implicació dels infants és ambigua o fins i tot manipulada.

1. *Manipulació*: quan l'adult pensa que el resultat justifica el procés. Aquí els nens no són coneixedors del tema, no entenen les accions que els demanen fer. També es dóna manipulació quan els nens són consultats i després de la consulta no reben cap retorn i no saben per a què s'ha utilitzat la informació.
2. *Decoració*: fa referència als actes on els nens porten samarretes amb eslògans, participen en un esdeveniment lluitant per alguna cosa, però en el fons no saben de què va la cosa. Els infants són utilitzats per recolzar una causa de la que ells no en tenen informació suficient.
3. *Toquenisme*: aquelles instàncies on aparentment se'ls dóna veu als infants, però realment no tenen capacitat d'elecció ni l'oportunitat de dir la seva opinió. És típic en els països occidentals on els més progressistes recolzen el reconeixement de les idees dels infants però no les entenen.

Els nivells superiors de l'escala conformen el model de participació genuïna. I és en aquesta línia que Hart afirma que no és necessari que tots els nens operin sempre en els nivells més alts, ja que la qualitat de la seva participació també depèn de les característiques associades a les etapes evolutives. Per tant els programes, o les experiències, han de donar l'oportunitat de participar en el nivell més alt d'acord amb la seva habilitat personal. Trobem aquí, doncs, els següents nivells:

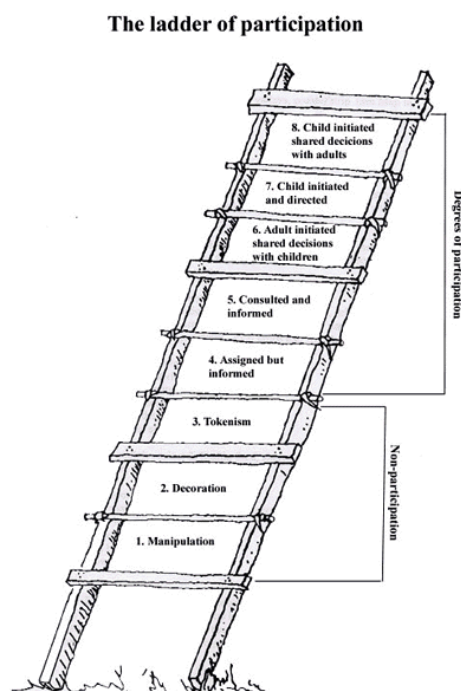
4. *Assignat però no Informat*: Els nens/es són designats per dur a terme una tasca, però sense ser seleccionats o representants d'un grup més gran d'infants, per

¹⁶ possibles traduccions per toquenisme poden ser falsa política, tàctica per distreure, formalisme

tant, no informen als altres i no han preparat la seva intervenció a través d'un diàleg amb els seus iguals.

5. *Consultat i Informat*: El projecte està dissenyat i dut a terme per adults, però els infants entenen el procés i les seves opinions són considerades. Els infants són consultors dels adults.
6. *Iniciativa Adulta, decisions compartides amb infants*: tot i que el projecte sigui iniciat per adults, els processos de presa de decisions són compartits amb els infants.
7. *Iniciat i dirigit per infants*: Quan l'adult entén el valor de la iniciativa i la direcció infantil i no hi interfereix. Tot i així, existeixen poques experiències on els infants són deixats sols per dissenyar i dur a terme un projecte.
8. *Iniciativa Infantil, decisions compartides amb adults*: Hart afirma que aquest grau es dona en infants més grans o adolescents, quan són capaços d'incloure ells als adults en el seu projecte, el qual han dissenyat i el qual gestionaran. Els adults són introduïts pels infants i convidats a compartir decisions.

Gràfica 2: Escala de participació de Hart, R. (1992).

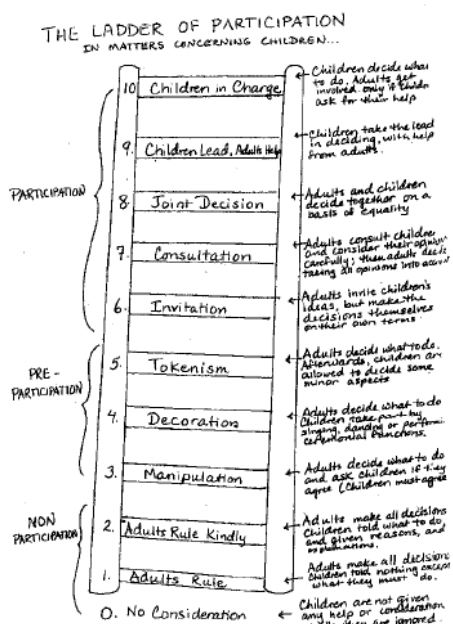


2) *L'Escala de Barbara Franklin (1995).*

Una segona proposta que ha tingut gran acceptació entre la comunitat que estudia la participació infantil és la de Franklin (1995), una versió modificada de l'Escala de Roger Hart, que ofereix una descripció detallada del rol dels adults i dels infants. Els nivells de "No Participació" de Roger passen a anomenar-se "Pre-Participació", incloent tres nivells per sota que Franklin denomina de "No participació": 0. *No Consideració*, quan els infants són totalment ignorats; 1. *Regles dels adults*; on són els adults qui prenen les decisions i als nens sol se'ls diu el que han de fer; 2. *Regles dels adults amables*, on els adults prenen les decisions i donen raons i explicacions als infants.

En la categoria de "Participació", Franklin configura els diversos nivells de la següent manera: inclou un primer esglaió denominat *Invitació*, on els adults conviden als infants a aportar idees, però els qui prenen les decisions són els adults. Posteriorment, *Consulta*, els adults consulten els infants i consideren les seves opinions curosament. En l'esglaió següent trobem l'anomenat *Decisions Conjunes*, on els adults i els infants col·laboren i en condicions d'igualtat prenen decisions. Els dos últims esglaios, anomenats respectivament *Lideratge infantil amb l'ajuda dels adults i infants al càrrec*, on els nens decideixen què i com, i els adults s'impliquen sols si ho demanen els infants.

Gràfica 3: Escala de participació de Franklin, B. (1995)

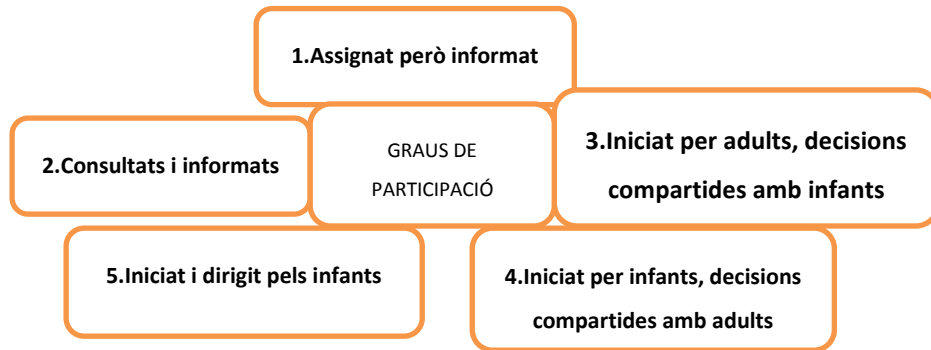


3) Els graus de participació de Phil Treseder (1997).

Seguint un ordre cronològic, el següent autor en fer una proposta sobre els diferents graus de participació és Treseder (1997), qui critica la metàfora de l'escala per la jerarquia dels nivells que estableix. Recolza, en canvi, la idea que per a què puguin existir experiències iniciades i dirigides pels infants, aquests necessiten ser prèviament *empoderats* adequadament i habilitats per participar completament.

Proposa, doncs, un model circular de cinc nivells, tenint en compte el grau de poder dels infants i dels adults en els processos de presa de decisions i considerant dels models anteriors (Hart, 1992; Franklin, 1995) només aquells on sí hi ha participació, representats en un gràfic circular com es mostra seguidament:

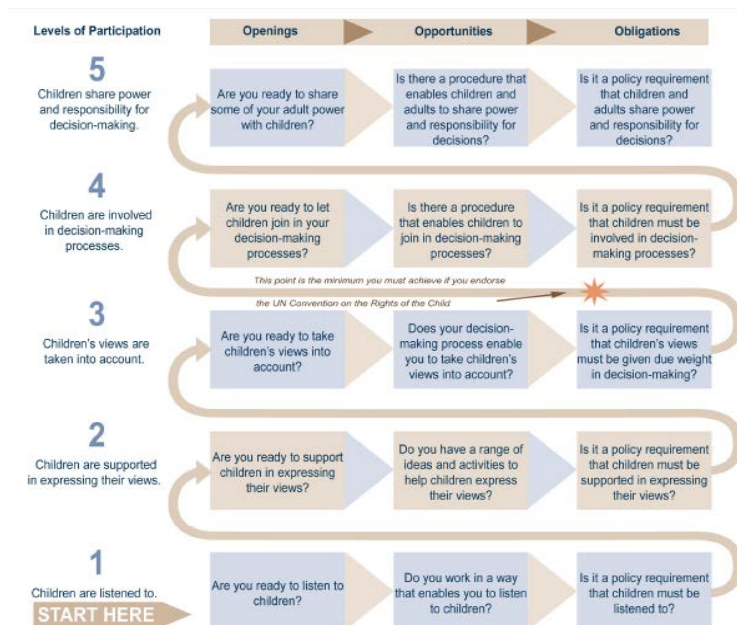
Gràfica 4: Model circular de Treseder, P. (1997)



4) *Els camins cap a la participació de Harry Shier (2001).*

El diagrama de Shier serveix com instrument per avaluar les situacions on hi ha interacció entre adults i infants. Consta d'un total de cinc nivells, els que Hart anomena d'autèntica participació, i en cadascun d'ells hi ha tres graus de compromís: iniciació, oportunitats i obligacions. Es configura en una taula que es llegeix de baix a dalt, on per a cada nivell de participació i grau de compromís s'efectuen preguntes dirigides als adults per reflexionar sobre el grau d'autogestió que els deixen als infants, com veiem a continuació:

Gràfica 5: Camins per a la participació. Shier, H. (2001)

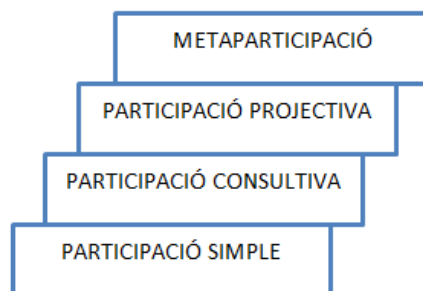


5) *Classificació de Jaume Trilla i Ana Novella (2001).*

La proposta de Trilla i Novella sintetitza en quatre tipus de participació els nivells anteriors de Hart. Segons els autors, són quatre les formes possibles de participar, i, tot i que dins de cadascuna hi poden haver diferents nivells, les formes no difereixen entre si pel grau, sinó per la complexitat de la participació. A més, aquestes quatre maneres de participar no són excloents entre si, tal i com veiem a continuació:

- *Participació simple:* l'infant pren part d'un procés com a espectador o com a agent passiu, és incorporat per un adult i segueix les indicacions d'aquest. L'infant, doncs, és consumidor de la proposta participativa.
- *Participació consultiva:* L'infant participa coneixent el sentit i la finalitat de la seva participació. També és escoltat, i es demana la seva opinió sobre assumptes que l'afecten.
- *Participació projectiva:* En aquesta forma, l'infant s'implica activament en la planificació, disseny i execució del projecte, així com en la seva valoració.
- *Metaparticipació:* En aquesta participació, l'infant inicia el procés i reclama el seu dret a participar. L'adult fa el paper d'acompanyant durant el procés, però són els infants els que s'autorganitzen i autogestionen.

Gràfica 6: *Classificació Trilla, J. i Novella, A. (2001)*



6) *Les formes de participació infantil de Chawla (2001a).*

Chawla fa una anàlisi del grau de participació en funció de la capacitat per prendre decisions i la capacitat d'acció dels infants i, igual que en la classificació de Trilla i Novella, els estadis que estableix no són excloents entre si. Així, es defineixen tres formes de participació en les quals és l'adult qui porta la iniciativa, sent aquestes:

Prescrita: l'infant sent la participació com un privilegi i com una obligació moral i cultural, però es troba al marge d'opcions que l'hi permetin exercir-la.

Assignada: L'adult dirigeix la participació, però els infants hi troben un sentit, entenen i es formen.

Convidada: L'adult dirigeix, però els infants poden sortir de l'experiència sense sentir-se malament.

La quarta forma, *Negociada*, no és iniciada per adults però sí planificada, tot i que l'infant pot participar-hi i implicar-se en la planificació.

Les tres darreres formes descrites per Chawla són aquelles on l'adult ja no té la iniciativa:

Autoiniciada i negociada: L'infant controla la seva participació, estableix els objectius, la implicació i la durada.

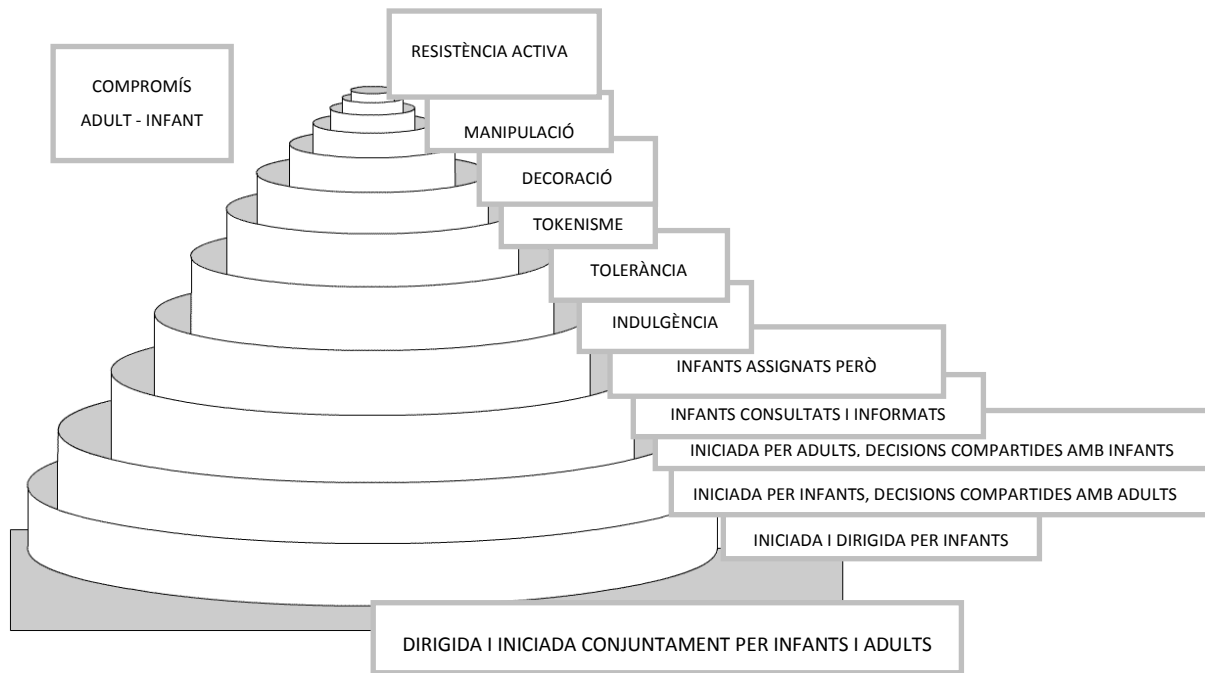
Gradual: els infants poden anar evolucionant en la vivència de la seva participació i assumir cada vegada una major nivell de responsabilitats i implicacions.

Col·laborativa: Un grup d'infants la inicia, i d'aquesta manera té lloc la negociació col·lectiva sobre els objectius i la implicació.

7) *Els nivells de la participació infantil de Nandana Reddy i Kavita Ratna (2002).*

Reddy i Ratna sugereixen la idea que tot i que es parli de nivells en la participació infantil, més aviat es tracta de la variació del rol dels adults vers la participació dels infants. Aquest rol sovint denota el control i la influència que l'adult exerceix en el procés, així com les seves respostes a la participació infantil. Així doncs, la seva proposta es basa en l'escala de Roger Hart, tot i que en aquest cas, la representació en forma d'escala queda desfigurada ja que, d'acord amb els autors, per a què hi hagi escala hi ha d'haver una seqüència, en canvi aquí un nivell no condueix necessàriament al següent. Proposen, doncs, un model piramidal amb onze nivells diferents:

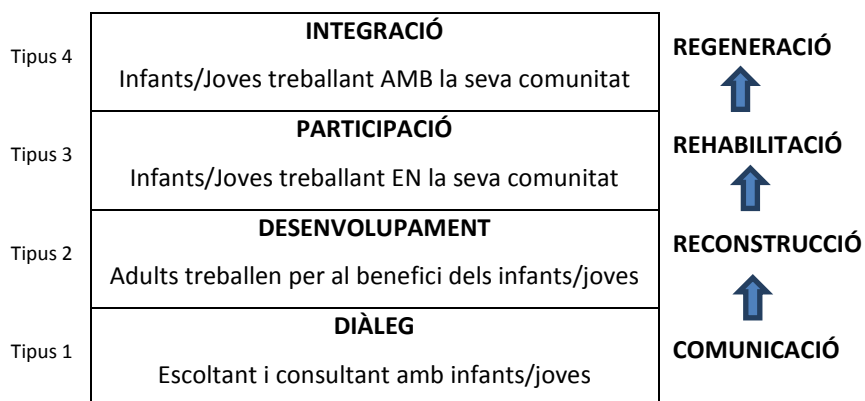
Gràfica 7: Nivells de participació infantil de Reddy, N. i Ratna, K. (2002)



8) La tipologia d'acció comunitària de Matthews (2003).

Matthews (2003) realitza un estudi sobre la participació infantil i juvenil en una comunitat local revisant els programes existents al Regne Unit, i proposa una tipologia d'accions comunitàries que reconeixen les diferents maneres en les que els infants poden prendre part en, per exemple, la regeneració dels seus barris. Els diferents tipus no són excloents entee si i en aquest cas sí representen una jerarquia en el grau d'implicació:

Gràfica 8: Tipologia d'acció comunitària. Matthews, 2003:268



Diàleg: aquest primer nivell representa el començament d'un procés de comunicació que introdueix les veus dels infants dins l'agenda local i, si es fa adequadament, assegura que les seves idees siguin preses seriosament. L'Autor creu que aquest tipus de participació es dona sobretot en els consells d'infants de ciutats o barris.

Desenvolupament: aquest segon grau es refereix a aquelles situacions en les que un grup d'adults treballa en benefici dels infants dins d'una comunitat concreta, i on els propis infants juguen una petita part en aquest procés. Aquestes activitats pretenen millorar la qualitat de vida dels infants significativament, ja que la comunitat és reconstruïda en interès seu.

Participació: fa referència a grups d'infants treballant junts en la seva comunitat i per al bé d'altres infants i adults. Aquí, els infants estan implicats en l'acció comunitària de forma informada i consentida. Aquest tipus d'accions ofereixen la possibilitat de desenvolupar la ciutadania democràtica, de forma independent, responsable i conscient.

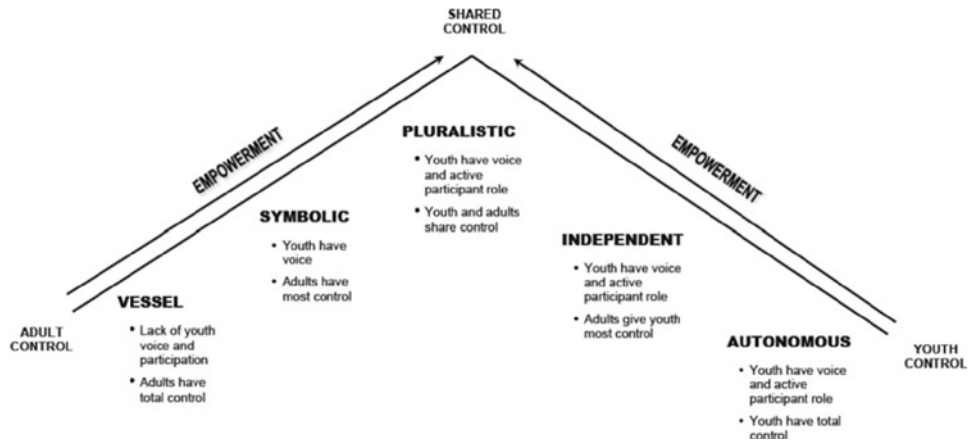
Segons l'autor, aquesta participació pot donar-se com a suport entre iguals, assessorant i oferint programes per lluitar contra problemes que afecten la infància i joventut (drogues, salut sexual, assetjament escolar, etc) i que encoratgen la rehabilitació de la comunitat sencera.

Integració: succeeix quan els infants o joves treballen "colze amb colze" amb els adults, com socis igualitaris i companys ciutadans, en activitats i programes comunitaris. Aquesta cooperació possibilita l'intercanvi d'idees, un millor enteniment, la generació de respecte mutu, i alhora possibilitar les condicions per promoure la regeneració dels barris.

9) *Tipologia de participació Wong, Zimmerman i Parker (2010).*

Aquests autors també apunten a la relació entre adults i infants com la clau de volta de la participació, i és així que la proposta de Wong et al. ofereix un marc conceptual que identifica els graus de participació infant-adult. Els cinc tipus de participació que reconeixen són: 1. Contenedor; 2. Simbòlica; 3) Pluralista; 4) Independent i 5) Autònoma, i els representen en forma de piràmide com veiem en el gràfic següent:

Gràfica 9: Tipologia de Wong et al. (2010)



Existeix un compendi (Karsten 2012¹⁷) on es recullen quasi tots els models de participació que han elaborat els nombrosos autors que han treballat la qüestió, alguns referits a participació ciutadana general, uns altres a la participació online i, per últim, els que específicament analitzen la participació infantil. A continuació, mostrarem una taula resum de tots els models confeccionats que Karsten (2012) recull en relació a la participació ciutadana, així com d'altres que no incorpora el seu compendi, però que han estat incorporats per la investigadora (aquets últims marcats amb negreta):

¹⁷ Disponible a: <http://www.nonformality.org/participation-models>

Taula 1: Models de participació. Taula d'elaboració pròpia.

PARTICIPACIÓ CIUTADANA	PARTICIPACIÓ INFANTIL	PARTICIPACIÓ ONLINE
<p>- Sherry Arnstein, 1969. Escala de participació Ciutadana - Sara White, 1996. Tipologia de Participació - Scott Davidson, 1998 La roda de la Participació - OECD, 2001 Marc de la Participació Activa - Adam Fletcher, 2003 Escala de la participació voluntària</p> <p>- John Gaventa, 2006 Nivells, Espais i formes de poder. - Lawndes i Pratchett, 2006 El model de participació transparent - IAP2, 2007 Espectre de la Participació Pública</p> <p>- Diane Warburton, 2007 Involucrar-se en el cicle de formulació de polítiques - Driskell i Neema, 2009 Dimensions clau de la participació</p> <p>- NCVO, 2009 Vies de Participació - Pedro Martín, 2010 Canviant mirades sobre la participació</p>	<p>- Roger Hart, 1992 Escala de participació Infantil - Franklin, 1995 Escala de Participació infantil - Phil Treseder, 1997 Nivells de Participació - Harry Shier, 2001 Vies per a la participació - Trilla i Novella, 2001 Nivells de Participació</p> <p>- Chawla, 2001 Tipologia de participació - Clare Lardner, 2001 Model de claredat per a la participació. - UNICEF, 2001 Aproximació estratègica per a la participació. - Reddy i Ratna, 2002 Piràmide de participació.</p> <p>- Jans i de Backer, 2002 Triangle de la Participació Juvenil Participació juvenil en la societat. - David Driskell, 2002 Dimensions de la participació juvenil - Francis i Lorenzo, 2002 Set àmbits de participació</p> <p>- Matthews, 2003 Tipologia d'acció comunitària FCYO, 2003 Compromís juvenil continu - Tim Davies, 2009 Matriu de Participació - DFID-CSO, 2010 Tres mirades en l'aproximació a la participació - Harry Shier, 2010 L'arbre de la Participació - Wong et al., 2011 Tipologia de la participació juvenil - Shier et al., 2012 El model "Yingyang" de la participació</p>	<p>- Derek Wenmoth, 2006 Quatre casos de participació online - Ross Mayfield, 2006 Power law de participació - Tony Karrer, 2006 Model 4 L - State Service New Zealand , 2007Participation 2.0 model - Fogg i Eckles, 2007 La cadena del comportament de la participació online. - Bernoff i Li, 2010 Escala de la participació online. - Rick Wicklin, 2010 Participació Online i grups d'edat.</p> <p>- Tim Davies, 2011 Sis principis de la participació online</p>

Totes aquestes tipologies han ajudat a comprendre la naturalesa de la participació i també a valorar els reptes que suposa per als adults fer de la pràctica una experiència realment participativa. Així, per a Hart, la situació ideal és quan l'adult i l'infant comparteixen decisions i, en canvi, per a Franklin la clau és arribar al nivell en el qual el poder és entregat de l'adult a l'infant. Shier, per la seva banda, diu que una

participació complerta requereix un compromís explícit per part dels adults per compartir el seu poder, és a dir, rebaixant el seu propi poder (Thomas, 2007).

1.4. Principis i condicions de la participació infantil.

Són bastants els autors que argumenten que tot i les regulacions legals, també existeix la necessitat de revisar les dinàmiques, estructures i processos de presa de decisions que tenen a veure amb la participació infantil. Però a aquests aspectes cal afegir la necessitat de conèixer quines haurien de ser les condicions necessàries per facilitar la participació real i efectiva dels infants, de la mateixa manera que caldria establir quines característiques haurien de tenir les experiències de participació infantil.

Una de les propostes més rellevants, des de l'aprovació del CRC, pel que fa al suport al dret de la infància a participar, és la Recomanació Nº R(98)8 del Comitè de Ministres als Estats Membres del Consell d'Europa sobre la Participació dels infants en la vida familiar i social (18 de setembre de 1998), que fa referència a alguns principis de la participació infantil:

- Tot nen/a ha de tenir l'oportunitat de participar sense cap tipus de discriminació.
- La participació és essencial per fer viva la Convenció de les Nacions Unides sobre els Drets dels Infants.
- La pau i l'amistat en la família i entre famílies, societats i nacions, incloent els conceptes de no-discriminació, no-violència i tolerància, són essencials per assegurar el respecte a la individualitat i dignitat del nen/a i per fer possible la realització del superior interès del nen/a.
- La participació és un factor decisiu per a la cohesió social i per viure en una democràcia d'acord amb els valors d'una societat multicultural i els principis de la tolerància.
- La participació dels infants és crucial per influir en les condicions de les seves pròpies vides, pel fet de que la participació no és sols implicació en institucions i en decisions, sinó que sobretot és una pauta general de la democràcia que resulta rellevant en totes les àrees de la vida familiar i social.

- La participació és un procés necessari en el desenvolupament de l'infant.
- La participació en la vida familiar és possible i desitjable, de diverses formes i graus, en totes les etapes de la infància.
- La participació en la vida familiar és una forma de diàleg dirigit a l'habilitat de negociar i resoldre pacíficament els conflictes.
- Participar en la vida social, com una forma de practicar la ciutadania, proporciona oportunitats d'aprendre a responsabilitzar-se, tant a nivell individual, com col·lectiu.
- Els infants de famílies socialment excloses han de tenir la possibilitat de participar en els recursos econòmics de la societat de forma suficient.
- La participació infantil no hauria de ser un pretext per pressionar l'infant amb càrregues i responsabilitats que no pot assumir a la seva edat.

Un altre organisme internacional que proposa una sèrie d'estàndards i principis rectors per a què la participació infantil sigui de qualitat és Save the Children (2005), tal i com veiem resumidament en la següent taula:

Taula 2: Estàndards i principis per Save the Children (2005)

Principis rectors	Estàndards
<ul style="list-style-type: none"> - Els infants tenen dret a ser escoltats, a expressar-se lliurement sobre tots els temes que els afectin i a la llibertat d'expressió, i per consegüent, a la informació i a l'accés a la informació. - S'han d'implementar mesures que estimulin i facilitin la participació dels infants i adolescents en funció de la seva edat i maduresa. - La participació ha de promoure el millor interès de l'infant i ampliar el seu desenvolupament personal. - Tots els infants tenen el mateix dret a la participació, sense patir discriminació. - Tots els infants tenen dret a la protecció contra la manipulació, la violència, l'abús i l'explotació. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Un enfocament ètic: Transparència, Honestedat i Responsabilitat. 2. La participació de la infància és apropiada i rellevant. 3. Un entorn afavoridor i amigable per a la infància. 4. Igualtat d'oportunitats. 5. El personal treballa amb efectivitat i confiança. 6. La participació promou la seguretat i la protecció de la infància. 7. Assegurar el seguiment i l'avaluació.

En la mateixa línia, el Comitè dels Drets de la Infància, a l'Observació General nº 12 (2009), planteja unes condicions que han tingut força transcendència i que es poden

aplicar en tots els processos dels que els infants són participants (Novella, 2012b). Aquestes condicions són s'articulen en els següents punts:

Taula 3: Condició observació general nº12 (2009)

- a) *Transparents i informatius*. S'ha de donar als infants informació completa, accessible, atenta a la diversitat i apropiada a l'edat per a què entengui el seu dret a expressar la seva opinió lliurement i a què la seva opinió es tingui degudament en compte, així com sobre la manera en la que tindrà lloc aquesta participació i el seu abast.
- b) *Voluntaris*. Mai s'ha d'obligar els infants a expressar-se en contra de la seva voluntat i se'ls ha d'informar que poden deixar de participar en qualsevol moment.
- c) *Respectuosos*. S'ha de tractar les opinions dels infants amb respecte i sempre s'ha de donar als infants l'oportunitat d'aplicar idees i activitats. Els adults que treballen amb infants han de reconèixer, respectar i prendre com a base els bons exemples de participació dels infants, per exemple, en la seva contribució a la família, l'escola, la cultura i l'ambient de treball. També és necessari que comprenguin el context socioeconòmic, mediambiental i cultural de la vida dels infants. Les persones i les organitzacions que treballen per als infants i amb infants han de respectar l'opinió dels nens i nenes quan es refereix a la participació en actes públics.
- d) *Pertinents*. Les qüestions respecte a les quals els infants tenen dret a expressar les seves opinions, han de tenir pertinència autèntica en les seves vides i permetre'ls recórrer al seu coneixement, aptituds i capacitats. A més, és necessari deixar espai per permetre als infants destacar i abordar les qüestions que ells mateixos consideren pertinents i importants.
- e) *Adaptats als infants*. Els ambients i els mètodes de treball han d'adaptar-se a la capacitat dels infants. S'ha de posar a l'abast dels infants el temps i els recursos necessaris per a què es preparin de forma apropiada i tinguin confiança en ells mateixos i trobin l'oportunitat d'aportar les seves opinions. És necessari considerar el fet que els infants necessitaran diferents nivells de suport i formes de participació, d'acord amb la seva edat i l'evolució de les seves facultats.
- f) *Inclusius*. La participació ha de ser inclusiva, evitar les pautes existents de discriminació i estimular les oportunitats per a què els infants marginats, tant nenes com nens, puguin participar. Els infants no constitueixen un grup homogeni i és necessari que la participació prevegi la igualtat d'oportunitats per a tots. És

necessari també que els programes siguin respectuosos amb les particularitats culturals dels infants de totes les comunitats.

g) Recolzats en la formació. Els adults necessiten preparació, coneixements pràctics i recolzament per facilitar efectivament la participació dels infants, per exemple, per impartir coneixements relatius a escoltar, treballar conjuntament amb infants i aconseguir efectivament la participació dels infants d'acord amb l'evolució de les seves facultats. Els propis infants com a instructors i facilitadors de la participació efectiva, necessiten formar-se en la capacitat de reforçar les seves aptituds respecte de, per exemple, la participació efectiva i la consciència sobre els seus drets, així com de la capacitat per organitzar reunions, recaptar fons, tractar amb els mitjans de difusió, parlar en públic i fer tasques de promoció.

h) Segurs i atents al risc. En algunes situacions, l'expressió d'opinions pot implicar riscos. Els adults tenen responsabilitats respecte dels infants amb qui treballen i han de reduir al mínim el risc que els infants pateixin violència, explotació o altres conseqüències negatives de la seva participació. Les mesures necessàries per oferir la deguda protecció inclouran la formulació d'una clara estratègia de protecció dels infants que reconegui els riscos particulars que enfronten alguns grups d'infants i els obstacles extraordinaris que han de superar per obtenir ajuda. Els infants han de prendre consciència del seu dret a què se'ls protegeixi dels danys i a saber on han d'acudir per obtenir ajuda en cas necessari. La inversió en el treball amb les famílies i les comunitats és important per crear una comprensió del valor i les conseqüències de la participació i reduir al mínim els riscos als que podrien estar exposats.

i) Responsables. És essencial el compromís respecte del seguiment i avaluació. Per exemple, en tota investigació o procés consultiu s'ha d'informar els infants sobre la forma en què s'han interpretat i utilitzat les seves opinions i, en cas necessari, donar-los l'oportunitat de rebutjar l'anàlisi de les conclusions i tenir-hi influència. Els infants tenen dret també a rebre una resposta. Cada vegada que calgui s'ha de donar als infants l'oportunitat de participar en els processos o activitats de seguiment. És necessari que la supervisió i avaluació de la participació dels infants, quan sigui possible, es faci amb els propis infants.

A més dels organismes internacionals, també un gran nombre de teòrics han proposat principis i condicions que haurien de guiar qualsevol projecte que tingui com a finalitat

promoure la participació infantil. A continuació presentem algunes d'aquestes propostes:

En primer lloc, Hart (1992) creu que els principis bàsics són: lluitar per la igualtat de drets tot reconsiderant les relacions de poder que tenen lloc entre adults i infants i que els nens participin en programes que afecten directament les seves vides. També configura un nombre de requeriments importants per a què un projecte es pugui vertaderament anomenar participatiu:

1. Els infants entenen les intencions del projecte.
2. Els infants saben qui pren les decisions relacionades amb la seva participació, i per què.
3. Els infants tenen un rol significatiu i no decoratiu.
4. El infants s'ofereixen voluntaris a participar un cop tenen clar el projecte.

En segon lloc, per a què la participació sigui significativa, segons Lansdown, G. (2001), és imperatiu que el compromís dels nens/es estigui directament relacionat amb la seva pròpia experiència i sigui identificat pels propis nens com una àrea clau del seu interès.

És per això que Lansdown afirma que després de tots els anys que han passat des de la posada en vigència de la convenció dels drets dels infants, podem afirmar que hi ha prou coneixement per ajudar a millorar i promoure la participació democràtica dels infants. Tanmateix, segons l'autora, no hi ha estratègies predeterminades o models ideals o universals i, en tot cas, la metodologia dependrà del tema, el projecte o l'activitat concreta.

El que sí que estableix Lansdown és un seguit de principis democràtics necessaris per a la participació, que han de formar la base de totes les experiències i activitats que busquin promoure la participació democràtica dels infants, i són els següents:

1. *Els nens/es han de comprendre de què es tracta el projecte, per a què serveix i quin és el seu rol dintre d'aquest procés.*

En paraules de Lansdown “portar els nens a promoure una agenda elaborada per adults, és en el millor dels casos, tokenisme, i en el pitjor ,explotació¹⁸.”

Si els nens han de portar eslògans que no han formulat ells mateixos, o se’ls fa participar en una conferència o en un projecte on no entenen la globalitat de la programació i els objectius, aleshores no és compleix un dels principis fonamentals de la participació infantil.

Els nens han de disposar de la suficient i apropiada informació per ser capaços de prendre decisions informades i expressar punts de vista raonats. Aquesta informació ha de ser accessible als infants, s’ha de donar en formats apropiats per al seu nivell de desenvolupament.

2. Ha d’haver transparència en les relacions de poder i en les estructures de presa de decisions.

És important que els infants entenguin des del bon començament quines decisions es prendran, com i qui. Si un cop el projecte ha començat, ells descobreixen que els manca el poder que pensaven que tindrien, podrien sentir-se ressentits i desenvolupar un cert cinisme sobre el procés.

3. Els infants han d’estar implicats des de les fases més primàries de qualsevol iniciativa.

És a dir, si els nens són introduïts a la iniciativa més tard, no tenen l’oportunitat de donar forma al procés, ni als resultats, ni tampoc influir-hi, i per això, la seva presència tindrà poc impacte en la totalitat del projecte. Segons Lansdown, hi ha evidències que els nens tenen idees molt creatives respecte de com un projecte necessita desenvolupar-se sempre i quan aquest sigui significant i rellevant per a ells. Si bé no sempre és possible incloure els infants des del bon començament, l’autora recomana que es faci al més aviat possible, ja que quan més aviat hi siguin els infants, més possibilitats tindrà el projecte de procurar un compromís genuí i la contribució de tots els infants.

¹⁸ Traduït per la investigadora: *bringing children in to promote an adult agenda is at best tokenistic and at worst exploitative.*

- 4. Tots els nens han de ser tractats amb igual respecte, independentment de la seva edat, situació, ètnia, habilitats o altres factors.*

La participació de tots els infants ha de ser respectada en cada cas, fent un especial esforç per donar suport a aquells infants amb dificultats per tal que puguin contribuir de la forma més adequada per a ells. Per aquest motiu, és important assegurar que les iniciatives rellevants per als infants, no n'excloquin cap. Lansdown afegeix també que les experiències han d'estar equilibrades per àmbits, és a dir, han d'existir experiències de participació tant en l'àmbit del carrer com de les institucions.

- 5. Les regles bàsiques han de ser establertes amb els infants al començament.*

Tots els projectes que incloguin infants, necessiten establir regles de base que són negociades i acordades en col·laboració entre els adults i els infants. Qualsevol límit que vingui per part dels adults, ha de ser degudament explicat i raonat. Això no treu que aquestes regles de base no puguin canviar, però des del començament això serà un procés democràtic on els nens hi estan inclosos.

- 6. La participació ha de ser voluntària i els infants poden deixar-ho en qualsevol moment.*

Si es tracta de participació genuïna, cap infant pot ser forçat a estar implicat en un projecte i per la mateixa raó també han de poder deixar-ho en qualsevol fase del projecte.

- 7. Els infants tenen dret a ser respectats pels seus punt de vista i la seva experiència.*

Totes les experiències han d'estar fonamentades en el reconeixement que la participació infantil és un dret humà fonamental. No es tracta d'un regal per part d'adults simpàtics, i per tant no pot ser ofert o retirat com si fos un premi o un càstig.

D'acord amb Lansdown (2001), cada projecte que impliqui la participació infantil haurà de seguir la metodologia pertinent segons els objectius i les necessitats del projecte, però tot i això, com a resultat de moltes altres experiències de participació infantil arreu del món, se'n desprenen algunes característiques que fan que l'experiència sigui efectiva i significativa. Lansdown les descriu de la següent manera:

Taula 4: Característiques de la participació de Lansdown (2001)

En relació al projecte	En relació als valors	En relació a la metodologia
<p>Temes de rellevància real per als propis infants</p> <p>Capacitat per marcar una diferència (possibilitat de produir canvis institucionals)</p> <p>Vinculat a la experiència del dia a dia dels infants.</p> <p>Recursos i temps adequats</p> <p>Expectatives realistes dels infants.</p> <p>Objectius clarament acordats amb els infants</p> <p>Va dirigit a la promoció o protecció dels drets dels infants.</p>	<p>Honestedat per part dels adults sobre el projecte i el procés.</p> <p>Inclusiu. Igualtat d'oportunitats de participar per a tota la diversitat d'infants.</p> <p>Respecte igualitari per als infants de totes les edats, capacitats, ètnies, context social,...</p> <p>La informació és compartida amb els infants per a habilitar-los a prendre decisions realistes.</p> <p>Les opinions dels infants són considerades seriosament.</p> <p>Implicació voluntària dels infants.</p> <p>El procés de presa de decisions és compartit.</p>	<p>Claredat del propòsit.</p> <p>Llocs de trobada, llenguatge i estructures adequats per als infants (child-friendly)</p> <p>Implicació dels infants des de les primeres fases del projecte.</p> <p>Ofereix acompanyament per ajudar als infants a adquirir les competències necessàries.</p> <p>Metodologia desenvolupada en col·laboració dels infants.</p> <p>Ofereix suport adult en els casos que és necessari.</p> <p>Estratègies desenvolupades per a la sostenibilitat.</p>

Chawla (2001), per la seva banda, proposa també les condicions que els projectes haurien de tenir per a què la participació sigui efectiva, agrupant-les en cinc grups: condicions de convergència, d'accés, de recolzament social, per a la competència i per a la reflexió.

Taula 5: Condicions de la participació de Chawla (2001)

Condicions de convergència	<ul style="list-style-type: none"> - El projecte es construeix sobre estructures i organitzacions ja existents a la comunitat que recolzen la participació infantil. - Les activitats del projecte fan que la participació infantil sigui vista com quelcom natural. - El projecte es basa en temàtiques d'interès per als infants.
Condicions d'accés	<ul style="list-style-type: none"> - Els participants són triats de forma justa. - Els infants i les famílies donen consentiment informat. - Els infants i adolescents trien lliurement si participen o no. - El projecte és accessible per horari i ubicació.
Condicions de recolzament social	<ul style="list-style-type: none"> - Els infants són respectats com éssers humans amb valor i dignitat per si mateixos. - Hi ha respecte recíproc entre els participants. - Els infants es recolzen i animen entre ells.

Condicions per a la competència	<ul style="list-style-type: none"> - Els infants tenen responsabilitats i influència real. - Formen part de la definició dels objectius i els comprenen. - Tenen un paper en les decisions i en l'assoliment dels objectius. - Són ajudats a expressar els seus punts de vista, reben la informació necessària per prendre decisions ben informades. - Hi ha bones oportunitats compartides per poder fer contribucions i ser escoltats. - El projecte genera oportunitats per al desenvolupament gradual de competències. - El projecte posa en marxa processos per recolzar el compromís dels infants en la temàtica iniciada per ells mateixos. - El projecte obté resultats tangibles.
Condicions per a la reflexió	<ul style="list-style-type: none"> - Hi ha transparència en totes les fases de la presa de decisions. - Els infants comprenen la raó per aconseguir resultats. - Hi ha oportunitats per a la reflexió crítica. - Hi ha oportunitats per a l'avaluació a nivell individual i grupal. - Els participants negocien deliberadament les diferències en la distribució de poder.

A continuació, Casas et.al (2008), construeix nou criteris de “bones pràctiques” per a la definició i avaluació de projectes de participació infantil, tal i com veiem resumidament en el quadre següent:

Taula 6: Criteris de bones pràctiques de participació infantil. Casas et.al (2008)

Que les opinions dels infants i joves es tinguin en compte i, a més, que aquests tinguin la possibilitat de, conjuntament amb els professionals i els progenitors, contribuir de forma activa en el disseny de programes d'actuació que tinguin com objectiu promoure la seva participació.
Que les situacions de participació siguin el més reals i properes possibles a les vides quotidianes dels infants i joves. En aquest sentit no es tracta d'aprendre a participar de forma abstracta, sinó a fer-ho en entorns propers i significatius.
Que les experiències a desenvolupar siguin concebudes comptant amb la col·laboració i participació activa del teixit associatiu infantil i juvenil ja existent, ja que això contribueix de forma important a la seva potenciació i consolidació en un territori concret. No obstant, quan aquest teixit no existeix, és important que les experiències proposades vagin en la línia de fomentar la seva creació.
Que en el disseny dels programes de participació infantil es recalqui o es realitzin determinades accions per assegurar la participació de tots, a fi d'evitar que l'accés sigui restringit.
Que es contempli la creació d'espais de participació, i s'ofereixin eines per a què aquesta participació pugui ser realment exercida.
Que s'ampliï l'interval d'edats en el disseny de programes de participació infantil, a fi d'incloure també els infants més petits, i si això fos possible, que augmenti el nombre de programes que es centren en aquest grup.
Que els programes de participació infantil es dissenyin a partir d'una visió global de la infància i no es concebin com experiències únicament vinculades a un àmbit de les seves vides.
Que els programes de participació infantil contemplin la implicació de infants i joves en el procés d'avaluació, tant pel que fa a la definició de criteris d'avaluació, com en el fet

de que la seva opinió sigui tinguda en compte al llarg del procés i un cop es coneguin els resultats.
Que els programes promoguin la participació infantil a partir de la posada en marxa d'experiències el més estables i permanents possible amb el fi de garantir la sostenibilitat de les accions i la credibilitat dels adults.

Novella i Trilla (2001) defineixen tres grans principis per a la participació real i efectiva:

1. Reconeixement del dret a participar
2. Disposar de les capacitats necessàries per exercir-lo
3. Que existeixin els mitjans o els espais adequats per a fer-lo possible.

Cal parar especial atenció al tercer punt, ja que en relació amb ell, els autors desenvolupen algunes condicions que haurien de complir aquests espais de participació per a que l'experiència sigui formativa. En la següent taula les podem veure resumides:

Taula 7: Condicions dels espais de participació. Novella i Trilla, 2001

Han de permetre actuar sobre l'entorn proper i la vida quotidiana perquè és allò conegut i també allò que es pot transformar perceptiblement.
Han d'explicitar les intencions i el procés de la participació.
Han de ser espais genuïns i reals de participació infantil.

És per aquests motius que entenem que els espais de participació han de ser clars, transparents, amb objectius acordats amb els infants, on ells hi participin de forma voluntària, en llocs propers que els hi són còmodes i amb metodologies adequades a les seves capacitats, dins d'un clima de seguretat, confiança i respecte mutu. El rol dels adults és clau per aconseguir l'acompliment d'aquests principis i condicions, ja que idòniament haurien de ser el suport i acompanyament de l'infant, i alhora haurien de ser capaços d'atorgar part del seu poder als infants, tot afavorint la seva participació real i significativa.

1.5. Dificultats de la participació infantil.

Tot i els esforços, tant en matèria legal, pràctica com política, per potenciar i millorar la participació infantil, aquesta continua sent un gran repte, inclús en les societats més democràtiques. El reconeixement dels infants com a capaços de participar i responsables de la seva pròpia ciutadania, juntament amb la poca capacitat dels adults per atorgar el poder que els infants necessiten per desenvolupar i exercir el seu dret, serien alguns dels obstacles més importants que ens trobem en el desenvolupament d'aquest exercici. En aquesta part, doncs, ens proposem fer un recorregut per les dificultats que han estudiat alguns autors.

Així, a l'hora de posar en pràctica la participació infantil, Lansdown (2001) identifica alguns problemes comuns, com els següents:

- *Els nens no són representants.* L'autora diu que els nens difícilment poden ser representants de tots els infants, però això no invalida el seu punt de vista, ja que parlen des de la seva pròpia experiència com a infants que són. Per això és important sentir les veus d'infants amb diferents experiències, per veure altres perspectives.
- *Alguns infants poden convertir-se en oradors infantils "professionals".* Existeix el perill que els nens puguin "professionalitzar" la tasca de parlar en públic i presentar la seva organització amb el resultat i com a resultat, de manera que es trenca la genuïnitat d'allò que aporten. Algunes experiències intenten evitar-ho creant estructures no jeràrquiques, on ningú té un líder o representat, tots són susceptibles de representar als altres en diferents ocasions i tots els nens desenvolupen diferents rols.
- *Dificultat per sostenir les iniciatives quan els infants creixen.* L'experiència ha de tenir la capacitat d'incloure nous nens i facilitar la transferència de competències dels més grans als més joves. Algunes organitzacions han desenvolupat el concepte de "consellers joves", un grup de nens més grans que dona suport un cop ells ja han arribat a l'últim rang d'edat que emmarca el projecte concret.

- *Els infants poden ser manipulats per intencions dels adults.* Existeix el perill que els adults utilitzin els infants per promoure, per exemple, els seus propis interessos polítics. Per tant, les experiències de participació infantil hauran d'establir principis clars i normes de base definint com es prendran les decisions i qui les prendrà i com serà la relació entre adults i infants. A mesura que l'infant guanyi confiança i competències a través de la seva participació, creixerà el seu desig per determinar els seus propis interessos.

A mode de compendi, Thomas (2007, p. 202-204) recull les crítiques d'alguns autors al voltant de la teoria i la pràctica de la participació infantil:

Començant per les opinions de Tisdall i Davis (2004), que afirmen que els projectes de participació infantil no arriben a assolir objectius tangibles degut a tres raons: els coordinadors no són bons seleccionant el tipus d'infants que incorporen; no deixen als infants tenir posicions dintre del procés de presa de decisions; i fallen al crear diàleg a llarg termini entre els infants i els que prenen les decisions. Un segon autor, Badham (2004) apunta al baix impacte de moltes iniciatives, la tendència de que aquestes siguin "de dalt a baix" ja que els adults les lideren i el conflicte de prioritats que normalment està present.

En segon lloc, Matthews (2003) argumenta que, tot i el creixent interès en consultar als infants, és encara endèmica una cultura de "no-participació". Les principals barreres que ha trobat en els projectes on s'inclouen infants són que aquests projectes tenen processos recarregats i opacs, xarxes invisibles on les decisions són preses en algun altre lloc, però no amb els infants i dificultats per part dels adults per delegar el control. També algunes característiques que afecten els infants, com ara el fet que aquest no tinguin interès i l'auto-confiança o el cinisme cap a les oportunitats de participar que se'ls presenten. També Percy-Smith (2006) troba un ventall similar de dificultats al voltant de la participació infantil, sobretot pel que fa a la planificació: el limitat impacte dels punts de vista infantils enfront de les poderoses forces socials i econòmiques; la normalment difícil relació amb l'administració local; i el fracàs en la inclusió de veus diverses. Aquest autor remarca igualment la tensió existent entre els infants, que tenen la responsabilitat de la presa de decisions i per altra banda,

gaudeixen de la seva infància, i el fet que el que diuen els infants no és necessàriament el que ells volen o necessiten. La crítica de Percy-Smith va, doncs, més enllà i declara que donar veu no vol dir necessàriament incloure i ja que molt possiblement aquesta veu no portarà a cap resultat tangible.

Altres autors configuren les seves crítiques referint-se a projectes concrets, com Begg (2004), fent referència als Consells d'Infants de Noruega, quan afirma que aquests no estan conduïts amb termes infantils: "Al contrari, els infants són premiats quan es porten com petits adults i renyats quan no". (2004, p.131). Pavlovic (2001), en la mateixa línia, critica els Parlaments Infantils a Eslovènia, argumentant que són més representatius que no pas participatius, on els nens tendeixen a produir respostes socialment esperades, els missatges adults són predominants i hi ha una falta de mecanismes de feedback efectius. Per últim, Dekleva i Zorga (2004) sostenen que els Parlaments Infantils són exitosos en les seves funcions simbòliques i educatives, però generalment no són exitosos en les funcions de presa de decisions perquè els falta el poder real necessari per poder dur a terme aquest aspecte de la participació.

Tot i els obstacles que mostra la literatura, Lansdown (2010) creu que l'optimisme resideix en l'evidència que en totes les múltiples iniciatives d'arreu del món, es desprèn el poderós testimoni de les capacitats i desitjos dels infants d'estar inclosos i implicats. Així, afirma que actualment hi ha molt més reconeixement de l'experiència i saviesa dels infants en les seves contribucions, per exemple, en els assumptes polítics. Per tant, és ara el moment d'analitzar les lliçons apreses en totes les experiències de participació infantil desenvolupades i descobrir les estratègies efectives per superar les barreres i garantir una aproximació efectiva que aconsegueixi una adequada participació.

CAPÍTOL 2. CONTEXTOS DE PARTICIPACIÓ INFANTIL

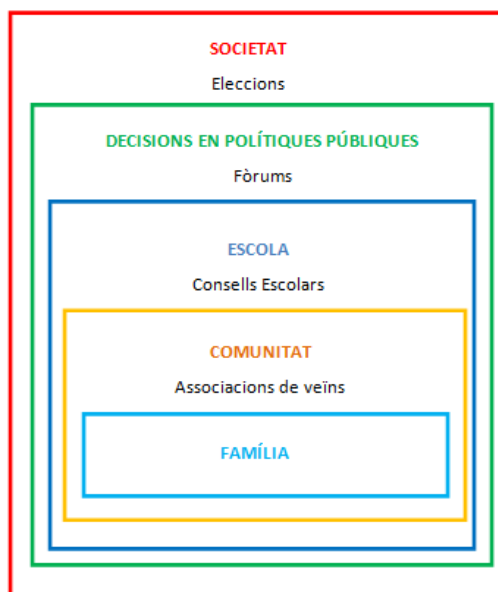
2.1. Àmbits de la participació infantil.

En aquest segon capítol veurem els diferents àmbits en què es dona la participació infantil i entendrem com es defineixen aquests espais on hi té lloc. Seguidament, desenvoluparem amb més profunditat els tres àmbits que aquest estudi té com a objecte, és a dir, la participació en l'àmbit escolar, la participació en l'àmbit del lleure, i finalment la participació en la comunitat.

En el Debat General de les Nacions Unides de Ginebra (2006), Norberto Liwski definia els àmbits de la participació com *els espais on es produeixen les interaccions dels nens, nenes i adolescents amb altres, siguin infants, adolescents o adults, delimitades per interessos, projectes, necessitats o significacions rellevants per als subjectes* (Liwski, 2006, p.4). Així mateix, establí que els principals àmbits on participen els infants en la societat són: la família, l'escola, les organitzacions, la comunitat i la construcció política.

Uns anys abans, UNICEF, a l'informe del *Estado Mundial de la Infancia* de 2003, estableix cinc contextos de participació infantil, com veiem en el següent gràfic adaptat per a l'Informe de l'Observatori de la Infància 2008:

Gràfica 10: Adaptació de l'Estat municipal de la infància. UNICEF (2003).



Apud (2005), en canvi, planteja tres espais bàsics on s'ha de desenvolupar i experimentar la participació:

Família. primera instància de socialització del desenvolupament infantil. La família té un gran potencial per promoure les habilitats participatives i el sentit de responsabilitat social.

Escola: espai determinant per a l'aprenentatge dels drets i les responsabilitats individuals i col·lectius.

Nivell Local ó Municipal: el municipi és un espai per a la ciutadania, incloent-hi els infants. La participació a nivell municipal augmenta el sentiment de pertinença i implicació amb la ciutat.

Per la seva banda, Casas, tot i que anterior (1995), té una visió més ambiciosa i considera també un espai rellevant per a la participació infantil els *procediments administratius i judicials*. L'autor afirma que l'opinió dels infants ha de ser considerada respecte de qualsevol decisió que l'afecti i que els infants han de ser respectats com a ciutadans de ple dret. Un altre àmbit rellevant també són les organitzacions d'oci i temps lliure, ja que tal i com defensen els autors Martínez i Martínez (2000), són espais on s'aprèn a participar de forma democràtica.

En un plànol més teòric, Lansdown (2001) agrupa els diferents tipus d'experiències o àmbits de participació infantil en tres grups o categories principals:

1. *Processos Consultius*: on és l'adult qui inicia el procés per obtenir informació dels infants amb la finalitat d'optimitzar legislacions, polítiques o serveis. Les característiques que l'autora atribueix a aquest tipus de processos són les següents:

- Són iniciats per adults
- Estan gestionats i liderats per adults
- Els infants no tenen control sobre els resultats
- Es pot oferir als infants oportunitats per a què s'organitzin plegats, adquirint competències i auto-confiança i per a què contribueixin en els resultats.

En aquests tipus d'experiències, no hi ha un canvi en la relació entre adults i infants, ja que la balança del poder no canvia la seva inclinació. Allò més positiu, i també allò vàlid en aquesta categoria, és que adults amb poder reconeixen la validesa de les opinions infantils.

Alguns exemples d'experiències d'arreu del món que s'ubiquen en la categoria anomenada per Lansdown com *processos consultius*, són: El parlament d'Infants d'Eslovènia¹⁹; la Consulta d'Euronet sobre discriminació i exclusió social dels infants, Brussel·les, 2000²⁰ o el Consell Juvenil, França²¹.

2. *Iniciatives Participatives*: on l'objectiu és enfortir processos democràtics, crear oportunitats per a què els infants entenguin i apliquin els principis de la democràcia o implicar els infants en el desenvolupament de serveis i polítiques que tenen un impacte en les seves vides.

Aquestes iniciatives ofereixen bones oportunitats per a la implicació activa dels infants en projectes, recerques o serveis. Les característiques d'aquesta categoria, segons Lansdown, són les següents:

¹⁹ Verhellen, E.; Nijhoff, M. (1996). *Monitoring Children's Rights*

²⁰ Euronet. (2000). Agenda 2000 for Children and Young People in Europe, Brussels.

²¹ Willow, C. (1997). *Hear! Hear!*, Local Government Information Unit, London.

- Són iniciades pels adults.
- Inclouen col·laboració amb infants.
- Els infants poden influir en els resultats.
- Normalment inclouen activitats dirigides pels infants en el desenvolupament del projecte.

Dintre d'aquesta macro categoria anomenada *Iniciatives Participatives*, podem trobar moltes menes d'activitats: projectes participatius que busquen incloure els infants com companys/socis, recerca que inclou infants com a investigadors i escoles democràtiques. Alguns exemples són: Participació d'Infants a projectes de joves marginats a Jamaica²², Recerca participativa sobre el treball infantil a Vietnam²³ i l'Escola democràtica Hojas Anchas, a Colòmbia²⁴

3. *Promoure l'autonomia i l'autogestió*²⁵: L'objectiu és empoderar els infants per a què puguin identificar i aconseguir els seus propis objectius i iniciatives.

Les característiques d'aquest procés d'empoderament són les següents:

- Els temes d'interès són identificats pels propis infants.
- El rol dels adults és facilitar i no liderar.
- Tot el procés és controlat pels infants.

Està fonamentat en el compromís de deixar la possibilitat als infants per a què defineixin la seva situació i desenvolupin estratègies per al canvi. Per part dels adults, és necessari aquí un alt grau de reconeixement, ja que han de cedir el poder de controlar el procés i els resultats a favor d'una relació de col·laboració amb els infants. Però a la vegada, l'adult ha de tenir competències per aconsellar, donar suport i trobar finançament i recursos per dur a terme les iniciatives que calguin. Alguns exemples

²² Johnson, V. et al. (1998). *Stepping Forward: Children and Young People's Participation in the Development Process*. London:Intermediate Technology Publications.

²³ Johnson, et al. (1998). *Stepping Forward: Children and Young People's Participation in the Development Process*. London:Intermediate Technology Publications.

²⁴ Hart, R. (1997). *Children's Participation: The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care*. New York:UNICEF

²⁵ L'autora utilitza el compte de *self-advocacy*.

d'aquest tipus d'experiència són: els Clubs Infantils del Nepal²⁶ o els Programes de nens treballadors a Ecuador²⁷

A casa nostra, en el *Informe Técnico sobre experiencias de participación social efectiva de niños, niñas y adolescentes*, realitzat per l'equip d'investigació sobre infància, adolescència de la Universitat de Girona per Casas et. al (2008)²⁸, es fa un recull de tots els programes que promociónen la participació infantil en funció dels diferents nivells (internacional, nacional, comunitari i local); dels diferents àmbits (familiar, escolar, comunitari, temps lliure i en el sistema de protecció); del tipus de participació (realització de propostes, discussió, actuacions, presa de decisions, estudis i investigació i avaluació); de a qui s'adreça (infants fins als 12 anys o adolescents de 12 a 18 anys) i en funció de la temporalitat (període que abraça el programa).

Abans d'endinsar-nos en els tres àmbits de participació infantil que es consideren en aquest treball (escola, lleure i comunitari), apuntarem que alguns autors critiquen fortament el fet que la participació majoritàriament té lloc en ambients on els infants són convidats, espais dirigits per adults i no en llocs públics de la vida quotidiana o en formes espontànies (White i Choudhury, 2007; Shier, 2010; Hart, 2012); i centren la seva feina en donar suport a aquelles organitzacions que es creen originàriament pels infants.

Aquest tipus d'organitzacions o agrupaments, formades per infants des de bon començament, són les que pròpiament corresponen a l'exercici del dret a la llibertat d'associació i a la llibertat de celebrar reunions pacífiques (Article 15 de la CRC). Com a conseqüència de la formalització d'aquest dret a la CRC, els darrers vint anys han aparegut i s'han formalitzat nombroses associacions, recolzades per organitzacions internacionals com UNICEF o Save the Children que han ofert la possibilitat als infants de actuar per a l'assoliment de tots els seus drets. Aquest fenomen de creació d'associacions i organitzacions liderades per infants ja està per tot el món, es dona

²⁶ The Children's Clubs of Nepal: A Democratic Experiment', Summary and recommendations from a study of Children's Clubs support by Save the Children Norway and Save the Children US, 1999

²⁷ *Children's Participation: The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care*, R. Hart, UNICEF, New York, 1997

²⁸ Disponible a: <http://www.observatoriodelainfancia.msssi.gob.es/productos/home.htm>

sobretot en els contextos més marginals on els infants són confrontats amb temes que afecten molt directament les seves vides, famílies i comunitats i sobre els quals decideixen prendre part activa, per exemple, amb la defensa dels drets dels nens treballadors, defensa de la igualtat d'oportunitat per a les nenes, dret a tenir un camí segur cap a l'escola, etc (veure Hart et. al, 2011).

En la nostra investigació s'han tingut en compte aquells àmbits on té lloc la intervenció de professionals de l'educació, en tant que la recerca es realitza des d'un enfocament pedagògic, per tant, es consideraran el context escolar, el de l'educació en el lleure i el comunitari. A continuació farem una revisió teòrica de tots tres àmbits, per tal de conèixer aquests marcs de la participació amb més profunditat.

2.2. L'àmbit de l'educació formal: l'escola.

2.2.1. L'escola com a espai participatiu.

L'àmbit escolar és, en importància, el segon àmbit de participació infantil després de la família, definit en el Seminari Europeu *Towards a Culture of Child Participation* organitzat per la Red Europea d'Observatoris Infants (ChildOn)²⁹ i el tercer àmbit de participació segons UNICEF (2003).

Segons Liwski (2006), que estudia la naturalesa d'aquest àmbit, els assumptes que mobilitzen la participació infantil-adolescent a l'escola solen estar vinculats als fins del projecte escolar, i es dona el fet que la realitat predominant és que el projecte escolar està pensat i dirigit pels adults. Tot i això, afirma que l'escola és un àmbit de generació de ciutadania i exercici democràtic que hauria d'estar guiat per tres propòsits fonamentals:

- Desenvolupar aprenentatges que permetin als estudiants assumir la seva condició de ciutadans plens, solidaris i responsables amb el seu entorn social.
- Promoure el sentit de pertinença cap a un estil de vida fonamentat en la confiança i la participació.

²⁹ <http://www.childoneurope.org/index.htm>

- Crear una cultura democràtica que elimini l'exclusió i la discriminació en totes les seves formes.

D'acord amb Casas et. al (2008), la participació infantil a l'escola inclou diverses possibilitats per als nens/es, com ara les següents:

- Expressar i comunicar temes del seu interès dintre del grup classe o a les assemblees escolars.
- Involucrar-se en les decisions relacionades amb la planificació i organització de la classe, activitats i projectes d'aprenentatge, esdeveniments especials, temps de descans, organització de l'escola i la seguretat.
- Involucrar-se en el disseny dels espais de la classe i altres àmbits de l'escola.
- Assumir responsabilitats socials, actuant com a mediadors dels conflictes entre iguals o com representants de la classe o l'escola a comitès o consells escolars.
- Jutjar les possibilitats de participació que ofereix l'escola.

És necessari subratllar que l'àmbit escolar té una important funció socialitzadora, ja que és l'espai on els infants es relacionen amb iguals i amb adults, cosa que els permet conèixer altres formes de viure (Casas, 2008) i també per aquest motiu és també un àmbit molt important en la formació en valors.

Tanmateix, segons Lansdown (1998) existeixen alguns obstacles per a què l'escola sigui un espai participatiu, com ara la falta d'un ambient democràtic i la falta de capacitació, de materials i instruments que permetin als mestres ensenyar els drets humans de forma integral, quotidiana i coherent. Lansdown (2001), fins i tot, afirma que la majoria d'escoles de molts països continuen operant sobre bases autoritàries i antidemocràtiques.

Hi ha escoles però, que han introduït estratègies per apropar l'escola als nens/es i fer-la més democràtica, com ara les presentades per UNICEF i anomenades *Institucions Educatives Amigues de la Infància*, definides com institucions educatives que amb la seva labor fomenten els valors de l'educació en pro dels drets de la infància. Altres escoles són les anomenades *Escoles democràtiques* o *escoles com a comunitats participatives* que conceben l'escola com una preparació per a la convivència democràtica que permet l'exercici de l'autonomia i potencia al màxim la participació.

Així, s'arriba a un concepte d'escola que es fonamenta en criteris de participació, entesa com un fi en si mateix i com a preparació per a la participació adulta en la societat.

Les idees fonamentals d'aquesta corrent són les següents:

- A participar s'aprèn, no des de la teoria, sinó des de la pràctica diària. *Aprendre a participar participant.*
- La participació parteix d'una idea d'igualtat i llibertat de la persona.
- La participació és un fi en sí mateix.
- Es dóna importància a l'Assemblea com a espai participatiu, on tothom pot expressar-s'hi lliurement. L'Assemblea té un poder de decisió basat en el consens, que serveix per prendre decisions col·lectives.

A continuació veurem algunes definicions que diversos autors assignen al concepte d'escola participativa:

En primer lloc, Massaguer (2000) que la defineix com una escola de tots/es on la vida és participativa, hi ha diàleg, la confiança mútua és un valor i procediment, i la convivència, disciplina i el conflicte són plantejats no com a problemes, sinó com ocasions educatives úniques.

En segon lloc, Pascual i Yudkin (2004) afegeixen que una escola participativa és la que fomenta l'ampliació progressiva de l'autonomia dels estudiants i l'expressió de tots els membres de la comunitat educativa.

Per altra banda, Cussianovich (2005) posa l'èmfasi en la relació entre adults i infants, ja que aquesta relació ha d'estar, en una escola participativa, fonamentada en el respecte i reconeixement d'allò diferent com a condició per a ser iguals.

Per acabar, Piedrola i Coscolla (2007) sostenen que la participació infantil en l'educació formal s'ha de plantejar des de múltiples dimensions: el context on es participa, els àmbits o temàtiques, els nivells o els instruments i les formes de participar.

D'una forma més breu, Flutter (2007) afirma que la participació a l'escola per part dels alumnes es refereix a:

l'adopció d'estratègies per part de l'escola que ofereix als estudiants l'oportunitat d'estar implicats activament en els processos de presa de decisions dintre de l'escola (Flutter, 2007, p.344).

Sovint, els diversos autors, destquen altres factors que incideixen en el grau de desenvolupament de la participació de l'alumnat en els centres:

- Factors personals.
- Grup sociocultural, que afecta la motivació, els coneixements, les habilitats i la pràctica de la participació del alumnat.
- Factors Institucionals i socials, com ara el volum de l'alumnat en el centre o en cada grup, el nombre d'alumnat estranger, el grau d'absentisme, el nivell socioeconòmic... que condicionen la prioritat i les possibilitats que el centre desenvolupi la participació de l'alumnat.

Hammarberg (2007) després de la seva revisió de polítiques educatives en diferents llocs del món, estableix que el més efectiu per a què els centres educatius siguin participatius són els projectes o programes on es viu un esperit democràtic en la feina diària. I destaca que aquesta efectivitat es dispara en comparació amb els que giren entorn l'organització de representacions estudiantils. Així, segons Hammarberg, sembla ser que el diàleg informal és el punt de partida, i no tant el fet que les estructures formals recolzin o no la participació. Aquesta constatació situa els mestres en una posició fonamental en el foment o bloqueig de la participació infantil.

En referència a com possibilitar un foment i millora de la participació en les escoles, Lansdown (1998) proposa el plantejament de les següents qüestions:

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">- L'escola dona prou consideració a les opinions dels infants en relació a les qüestions que els afecten? Quins mecanismes tenen a disposició els infants per expressar la seva insatisfacció amb procediments o decisions preses per a ells?- Existeixen dispositius per a què els infants expressin la seva opinió sobre les qüestions que els afecten respecte del funcionament de l'escola? Es dona prou atenció a les opinions dels infants en funció de la seva edat i maduresa?- Si hi ha un consell escolar, el presideixen els propis infants? Tenen dret a tractar directament amb el director quan desitgen plantejar un problema? Hi ha hagut accions concretes per part de l'escola com a resultat d'una recomanació del consell escolar? |
|--|

- Es dóna als infants la informació adequada per a què puguin contribuir de manera eficaç als processos decisoris de l'escola?
- Els infants participen activament en l'elaboració de les normes de conducta de l'escola, les estratègies contra les intimidacions o en les polítiques d'igualtat d'oportunitats?
- Es convida els infants a presenciar les reunions relatives a expulsions amb l'objectiu que puguin donar la seva pròpia versió dels fets?

En el següent apartat farem un recorregut per totes aquelles pedagogies renovadores del segle XX que instaren el canvi de concepció de la infància i les seves capacitats, i on l'infant passà a ser un subjecte participatiu i actiu en la seva pròpia educació, trencant amb les pedagogies de l'escola tradicional.

2.2.2. Les pedagogies escolars participatives.

La noció de participació dels infants s'ha anat desenvolupant al llarg de la història de la pedagogia amb l'ajut de diferents tècniques i també ideologies proposades per diversos pensadors durant el segle XX. Aquests autors han impulsat una nova concepció del paper dels infants a l'escola i de la seva participació en llur educació, sempre amb la finalitat de trencar amb un model educatiu tradicional i autoritari.

Cal dir que aquest model educatiu tradicional era el reflex d'una societat jeràrquica i absolutista, on l'escola tenia la funció de ser transmissora d'uns valors absoluts de convivència i de regulació de les classes socials amb l'objectiu de donar perpetuïtat a les diferències socials. No és estrany, doncs, que les metodologies utilitzades en aquest context històric, girassin al voltant del càstig dur, l'autoritarisme màxim, la por, la unitat de criteris, l'ordre i el silenci, l'obediència i la submissió; donat que els infants eren subjectes totalment passius en el seu aprenentatge. Segons Trilla (2002) l'escola era una institució pensada per a la infància, no buscava satisfer les necessitats dels infants, sinó de la societat, per a què, quan el nen deixés de ser nen, s'integrés com un adult.

És per la seva absència en aquella llarga època que la llibertat esdevindrà, doncs, finalitat i metodologia de l'educació en les propostes dels pensadors de les pedagogies antiautoritàries. Tal i com Puig (2001) defensa, l'única manera de fer persones lliures

és deixant que experimentin en l'interior d'un règim de llibertat. Aquestes propostes les veurem a continuació seguint dos apartats. En el primer, tractarem el moviment de l'Escola Nova a Europa i els moviments homòlegs als Estats Units; seguidament parlarem sobre aquelles propostes més radicals i també explicarem les pedagogies per a l'autonomia, la comunitat i la justícia³⁰.

- **El moviment de l'Escola Nova a Europa i altres pedagogies progressistes als EEUU.**

El moviment més significatiu que trencà amb l'escola tradicional i autoritària i que proposà un sistema d'organització molt més participatiu, incloent els infants en les decisions a nivell escola i a nivell classe fou el moviment de l'Escola Nova. Aquest projecte educatiu va sorgir en els anys vint del segle passat, i començà quan l'infant, les seves característiques, la seva història i els seus interessos passaren a ser el centre d'atenció.

Un dels principals promotors fou Adolf Ferrière, pensador que formulà els principis que defineixen les idees del moviment i també els seus participants. El més important era considerar l'alumne com a centre de l'activitat escolar, per això, l'ensenyament havia de partir de la seva realitat, valorant l'activitat del nen com una font de desenvolupament i aprenentatge, i considerant l'escola com un espai ple de vida.

Dels trenta principis formulats per Ferrière com els ideals que inspiren l'Escola nova i que segons ells constitueixen el "programa mínim", destacarem aquí aquells que considerem rellevants en termes de participació dels estudiants³¹:

En relació a la formació intel·lectual:

1. Desenvolupar el judici més que la memòria;
2. L'ensenyança està fonamentada en fets i experiències;
3. L'Escola Nova es recolza en l'activitat personal de l'infant;
4. L'ensenyança està fonamentada en l'interès espontani de l'infant;
5. El treball individual consisteix en una investigació (de fets, llibres, diaris, etc) i després en una

³⁰ Per a més informació referent a les pedagogies renovadores del segle XX, consultar: Trilla, J. (coord.). (2001). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Graó.

³¹ Els 30 principis de l'Oficina Internacional de les Escoles Noves.

classificació segons un quadre lògic; 6. El treball col·lectiu consisteix en una ordenació o elaboració lògica en comú de documents particulars.

En relació a la formació moral:

1. L'educació moral es realitza per dins i per fora, és a dir, per mitjà de la pràctica gradual del sentit crític i de la llibertat; 2. El sistema representatiu democràtic s'aplica per la organització administrativa i disciplinària; 3. La major part de les escoles noves observen una actitud religiosa sense sectarismes i practiquen la neutralitat confessional i per últim, 4. L'Escola Nova prepara per al futur ciutadà no solament amb vistes a la nació, sinó també a la Humanitat.

Ferrière va promocionar l'autogovern escolar que consistia en atorgar responsabilitats als infants per a cada àrea de funcionament (Ferrière, 1950) de manera que cada àrea tenia un cap designat mitjançant una elecció democràtica. Els caps eren autònoms i s'organitzaven a través d'un consell escolar. El seu ideari i la seva praxis continuen en l'actualitat sent la base de la conceptualització pràctica de la participació escolar.

Alguns dels autors que realitzaren aportacions valuoses al moviment foren Decroly, Montessori, Claparède i Cousinet entre d'altres. Tots ells contribuïren a desenvolupar una alternativa educativa amb nous principis d'aprenentatge, processos didàctics i continguts educatius. Els programes escolars es configuraven en base als centres d'interès, els jocs educatius, l'ambientació de la classe i el medi social; es posava l'èmfasi en l'ambient del aula, l'autonomia i la llibertat, l'ajuda mútua i la cooperació. En definitiva es feien servir noves metodologies on la participació dels infants esdevingués un element central.

Un pedagog molt influent en les pedagogies escolars de participació infantil, fou Cèlestin Freinet (1896-1966), qui va deixar com a llegat tot un conjunt de tècniques, anomenades "tècniques Freinet", tals com el text i el dibuix lliure, el fitxer escolar, els fitxers auto-correctius, la correspondència inter-escolar, el càlcul viu, els llibres de vida, la biblioteca del treball, els complexes d'interès, la impremta, l'assemblea, la presa de decisions, i d'altres. Totes elles es van anar escampant pel món gràcies als mestres que compartien una visió democràtica i avantguardista de la nova educació.

Freinet, a més, apostava per una vida escolar propera a la societat en la qual es viu, és a dir, una educació que donés resposta a les necessitats individuals, socials, intel·lectuals, tècniques i morals de la vida del poble.

En paraules de Célestin Freinet,

Nosaltres no som partidaris ni d'aquell silenci de mort que ha de regnar (...) Nosaltres volem que la nostra escola sigui la llar on el cor s'expandeix i els pensaments s'exterioritzen. No en barrarem, doncs, l'accés amb un formalisme sec que no és altra cosa que una paròdia de disciplina. (Freinet, 1990, p.86).

Als Estats Units, existien moviments que cronològic i pedagògicament es corresponien amb el moviment de l'Escola Nova, i tots ells proposaven pedagogies més progressistes inspirades en gran part per les idees del filòsof John Dewey (1859-1952). La seva òptica també destacava la importància de l'element actiu de l'infant en el seu procés d'aprenentatge. Dewey sostenia que els infants sempre estan supeditats als adults i a allò que aquells indicaven que s'havia de fer, per aquest motiu el seu enfocament pedagògic es centrava en l'experiència i en l'activitat de l'infant.

Així, aquest filòsof planteja en la seva obra que l'individu té dues possibilitats, ser espectador o participant, i defensa que l'estudiant ha de pertànyer al segon grup. Però que l'alumne sigui partícip de la seva experiència educativa, vol dir que aquesta l'ha d'afectar de manera que aprengui la teoria i els continguts basats en l'experiència (Dewey, 1995). L'autor, percep l'escola com un espai on s'ha de viure en societat, i no com l'avantsala d'aquesta, per tant, els infants han d'estar immersos en la pràctica de la societat dintre de l'escola. Si es pretén educar per a la democràcia, l'educació ha de ser democràtica en sí mateixa i s'ha de crear un entorn social on els infants assumeixin per si mateixos les responsabilitats d'una vida moral democràtica.

La característica comuna de les pedagogies del moviment de l'Escola Nova i les pedagogies progressistes nord-americanes, en relació a la participació dels infants, és la instauració d'una organització escolar participativa que reproduïx estructures democràtiques de la societat adulta. D'aquesta manera, les escoles s'organitzen en forma de petites ciutats on es posen en marxa els mecanismes d'una democràcia parlamentària. Aquest moviment, tot i trencar amb l'escola tradicional, ha estat

formatent criticat per autors més radicals que no creuen que l'escola hagi de ser un reflex de la societat, sovint perquè es mostren partidaris de l'acràcia i la supressió de tota autoritat, com veurem en el següent apartat.

- **Pedagogies escolars antiautoritàries i altres pedagogies participatives.**

Aquestes pedagogies, com hem dit, no intenten reproduir el món social, sinó crear formes de participació més genuïnes, per això podem afirmar que aquesta corrent radicalitzà les propostes de l'Escola Nova. El moviment s'inspirà en les idees de Rousseau (1712-1778) sobre la tendència natural de l'ésser humà de tendir cap al bé, sent el contacte amb la societat el que corromp la puresa i bondats originaris. Algunes de les experiències més rellevants dintre d'aquest moviment són les següents:

- *Anti-autoritarisme d'Alexandre Neill.*

Un dels autors referents que es centrà en la bondat i la felicitat com fonaments de la pedagogia, fou el polèmic pedagog anglès Alexander Sutherland Neill (1883-1973), icona de la pedagogia antiautoritària i l'autogestió pedagògica amb la creació al 1921 de l'escola Summerhill. Aquesta escola fou una comunitat auto-governada pels infants, on ells gestionaven les normes de convivència que els regien. Els espais per fer possible l'autogovern tenien forma d'assemblea, lloc on es donava la deliberació i el diàleg sobre temes propers als infants i la seva convivència, la resolució de conflictes, la presa de decisions,... però no sobre assumptes administratius. En aquesta assemblea tant els adults com els infants tenien dret a veu i vot sense cap jerarquia.

A part de l'assemblea, hi havia altres institucions per poder regular la convivència, tals com comitès amb funcions especials, el tribunal, les assemblees especials i els *ombudsmen* (mediadors en situacions de conflicte).

Els infants vivien les seves experiències sense impositcions morals externes, ja que en aquesta concepció l'adult no té autoritat, sinó que és font d'aprovació i d'amor. Els alumnes de Summerhill no sentien una autoritat enemiga sinó de confort i seguretat. En paraules de Neill: *Sóc l'amo, i si, si la casa s'incendiés, els infants correrien cap a mi. Saben que sóc gran i que en sé més, però això no importa quan tracto amb ells en el seu propi terreny.* (Neill, 1960:24) Així, el nen viu la seva individualitat sense por, facilitant que *es desenvolupin fins on hagin de desenvolupar-se.*

Aquesta metodologia educativa va tenir moltes crítiques, però malgrat que no es van generalitzar molt aquest tipus de pràctiques, va suposar un gran referent quan parlem de participació infantil, ja que efectivament les experiències van assolir un alt desenvolupament de la vida comunitària en igualtat de condicions i cooperació intergeneracional. Podem dir que per tot plegat, fan de l'escola Summerhill una experiència enlluernadora. En l'actualitat Summerhill manté les portes obertes, ara a càrrec de la seva filla i perllonga, d'aquesta manera, l'ideari del seu pare.

- *Pedagogia no directiva de Carl Rogers.*

Seguint la línia de pensament que sosté que la bondat natural del ésser humà es veu truncada per la coerció que exerceixen unes persones sobre les altres, trobem la proposta pedagògica del nord-americà Carl Rogers (1902-1987), l'anomenada pedagogia no directiva o centrada en l'educand. La seva màxima eren les relacions horitzontals, relacions humanes favorables a la conservació i valoració del propi jo (Rogers, 1991). En paraules de Puig (2001), *en opinió de Rogers (...) la relació amb els demés no pot alterar ni contradir en allò més fonamental la imatge que cada subjecte es forma de si mateix* (Puig, 2001, p.167)

L'accent de la pedagogia rogeriana, doncs, recau en les relacions, i per tal de garantir l'eficàcia de la seva proposta, Rogers va sistematitzar de forma molt precisa el comportament d'un educador no directiu vers l'alumne, caracteritzant aquesta relació com a no directiva, centrada en l'alumne i on l'educador ha de mostrar actituds empàtiques i de consideració positiva incondicional per contribuir en el procés de creixement personal. L'educador ha de tenir, a més, la qualitat de ser una persona verdadera i autèntica mantenint la congruència amb si mateix i amb els altres.

- *Pedagogia Institucional.*

Alguns dels pensadors més rellevants de la pedagogia institucional són Georges Lapassade (1924-2008), Michael Lobrot (1924), René Lourau (1933-2000) i Rémi Hess (1947). Tot i que el situem en les pedagogies més antiautoritàries, aquest corrent s'inspirà en les idees de Freinet i també en el no directivisme de Rogers. És una pedagogia pròpiament escolar que pretén posar en mans dels alumnes les institucions

de la classe, per a què siguin ells mateixos qui gestionen i organitzen el grup en els aspectes referits al treball i la convivència (Puig, 2001).

La proposta de la pedagogia institucional s'articula en dues fases: l'anàlisi institucional i l'autogestió pedagògica per tal d'optimitzar les institucions educatives. La condició prèvia és eliminar el poder absolut que en les pedagogies tradicionals ostentava el professor per donar lloc a la participació dels estudiants amb l'anàlisi de la institució i l'autogestió, i que cada subjecte trobi el seu lloc en el si d'aquesta. L'assemblea és la instància on es posa en pràctica aquesta anàlisi institucional, un espai per a la creativitat, l'escolta, el pensament crític, el posicionament i la presa de decisions col·lectives.

Clarament, aquest corrent demanda una redefinició de la figura de l'educador, exigeix la seva retirada de la tarima, per passar a ser un acompanyant que facilita el procés d'anàlisi i autogestió i pren una distància per possibilitar l'aprenentatge de la llibertat.

Una de les experiències d'autogestió pedagògica més significativa del s.xx fou la del pedagog soviètic Antón Semionovich Makarenko (1888-1939), i la seva experiència a la Colònia Gorki. Aquest cas es situa en el marc d'experiències d'autogestió de tendència autoritària, ja que els models institucionals de funcionament eren proposats des de dalt, però alhora podem considerar-la autogestió perquè es possibilitava la gestió de la institució per part de la col·lectivitat.

La pedagogia institucional recolza, en definitiva, l'autogestió de tot allò que depèn dels infants i la comunitat educativa, i pretén involucrar-los a tots en un procés d'elucidació d'allò entre el que es pot i que no es pot canviar. Així, el grup arriba a ser conscient de quines són aquestes limitacions, quan entra en conflicte allò intern (conjunt d'institucions escolars) i allò extern (l'administració educativa, les famílies, etc). En aquest procés, l'adult acompanya en la deliberació i per fer-ho, pot reformular, ajudar a expressar millor les idees, però no dirigir, interpretar ni manipular el debat.

- *La comunitat justa de Kohlberg.*

El psicòleg nord-americà Lawrence Kohlberg (1927-1987), reconegut per la seva teoria sobre el desenvolupament moral, portà a terme una experiència educativa anomenada *comunitat justa*, que sense estar relacionada amb les pedagogies antiautoritàries,

destaca la participació dels alumnes amb l'ajuda no directiva dels educadors, en el si d'un clima institucional que treballa l'autonomia, la comunitat i la justícia.

Kohlberg sostenia que per poder aprendre civisme i moral, s'ha de deixar que els alumnes experimentin sense imposicions, cosa que implica participar en la convivència d'un grup, participar en la vida d'una comunitat per fer-la més justa.

Per una banda, buscà sistemes d'autogovern per a què els alumnes poguessin participar lliurement en la vida de la col·lectivitat, seguint la tradició de Piaget sobre l'aprenentatge actiu. I per l'altra, també va ressaltar la importància de la comunitat com agent d'educació moral, ja que la comunitat és l'espai on exercitar el sentiment de responsabilitat, de pertinença, l'esperit de disciplina o la voluntat de complir les normes del col·lectiu.

La proposta de Kohlberg consisteix en aprofitar la força de la comunitat, però entenent que la comunitat és el resultat de la lliure participació de tots i cadascun dels individus que la formen. (Puig, 2001)

Les escoles inspirades en l'aportació de Kohlberg que posaren en pràctica la noció de *comunitat justa*, es vertebraven en tres institucions de regulació de la vida col·lectiva: el grup assessor, la reunió de la comunitat i la comissió de disciplina.

Els principis de funcionament d'una *comunitat justa* són els següents (Puig, 2001):

1. *Democràcia directa institucionalitzada mitjançant reunions de tota la comunitat.*
2. *Comissions permanents integrades per pares, alumnes i professors.*
3. *Redacció d'un contracte social per establir les responsabilitats i els drets de cada membre.*
4. *Estudiants i professors tenen els mateixos drets bàsics.*

Aquest conjunt de teories que hem estat revisant han estat, entre d'altres, les bases per al pas que s'ha fet, d'una escola tradicional, jeràrquica i autoritària a una escola on l'infant és un subjecte actiu, amb interessos i capacitats i en la qual s'han d'exercir els valors democràtics que han de caracteritzar la societat.

2.3. L'àmbit del lleure: l'escoltisme.

2.3.1. El lleure com espai participatiu.

El tercer àmbit (després de la família i l'escola) de participació infantil segons els Seminari Europeu *Towards a Culture of Child Participation*³² és l'àmbit del lleure organitzat (esport, cultura i oci).

El seminari definí que els nens i nenes:

- Són membres d'associacions esportives o culturals.
- Estan involucrats en activitats grupals oferides per aquestes associacions.
- Contribueixen en la planificació i organització d'aquestes activitats.
- Assumeixen rols i responsabilitats en el grup i també funcions representatives en els comitès de discussió i decisió dins les associacions.
- Donen la seva opinió sobre les possibilitats d'involucrar-se en les associacions.

Els grups de lleure, donada la seva naturalesa, configuren contextos educatius que fomenten l'educació no formal i informal. D'altra banda, en aquests grups es generen espais de participació amb metodologies variades, però totes conceben els infants com a agents del seu propi desenvolupament i com a protagonistes dels seus aprenentatges. D'aquesta forma conceben la participació com a mètode i alhora com a fi (Consell de Joventut d'Espanya, 1999).

Els centres d'educació en el lleure són espais privilegiats per fomentar la pràctica participativa, doncs per una banda, en el lleure no hi ha un pla d'estudis preestablert, ni les famílies tenen altes expectatives per cobrir uns objectius educatius estrictes, per tant en el lleure hi ha un marge de maniobra més gran, cosa que per força pot facilitar la participació.

Creiem aquí convenient definir el concepte d'educació en el lleure, que pot ser entès com un concepte genèric que va néixer a finals del s. XX per a definir tot el conjunt d'iniciatives, moviments i experiències que es realitzen principalment en el temps lliure dels infants, amb una intencionalitat específicament educativa. Per tant, s'entén que

³² http://www.childoneurope.org/issues/child_participation.htm

són espais educatius que es desenvolupen fora del marc escolar i són un complement educatiu extraordinari (Soler, 2001).

El procés educatiu que té lloc en el temps lliure està encaminat a desenvolupar en l'individu algun tipus de coneixement, destresa o actitud que li permeti utilitzar l'oci d'una manera més positiva, rica i agradable (Trilla et al., 2014a). En les activitats d'oci, Puig i Trilla (1985) afirmen que un dels trets essencials que ha de respectar la intervenció educativa, és l'autonomia del subjecte en la decisió del què farà i en el procés de la seva execució. Per tant no es tracta d'educar per al temps lliure a partir d'activitats directament o soterradament imposades (opció anomenada "la pedagogia dels *Tours Operators*" que s'encarrega de distreure els infants oferint-los ocupacions estrictament planificades i dirigides). L'educació per al temps lliure no ha d'oblidar que l'autodeterminació en el què i en el com de l'activitat és precisament un dels valors formatius més importants de l'oci (Puig i Trilla, 1985).

Segons Trilla (2000), existeixen tres models pedagògics en l'educació del temps lleure: el de la pedagogia del projecte, propi de l'escoltisme i els esplais; la pedagogia de l'activitat, propi de les ludoteques, centres de vacances, ... i la pedagogia del producte, a corals, grups infantils de teatre, dibuix etc, però tots aquest models troben el seu punt de partida en les *pedagogies actives* que conjuguen els principis del moviment de l'Escola Nova i es posen en joc amb la *pedagogia no institucionalista* (la pedagogia del medi).

D'acord amb Galceran (2010), els trets comuns que reuneixen la diversitat de formes d'educació en el lleure són: *la dimensió de la convivència* –permeten treballar el sentit de pertinença a una col·lectivitat, interessar-se pel bé comú i la participació en la vida de grup-; *l'adhesió lliure i voluntària dels membres* – l'adhesió és desitjada pel individu cosa que afavoreix la motivació a la participació i la implicació de la col·lectivitat-; *la descentralització de la seva intervenció* –ofereix la possibilitat de participació en la gestió de les activitats i la regulació de la vida col·lectiva, autogestió cooperativa entre infants, joves i adults-; *són institucions que vehiculen la participació social* –són presents i actives en un context determinat i proposen als joves activitats de compromís amb l'entorn immediat-; *utilitzen els marcs que ofereix la vida quotidiana*

amb finalitats educatives – aprofiten l'experiència intensa de la convivència per crear relacions interpersonals intenses, càlides i properes que faciliten el compromís amb el benestar del altre. *Ofereixen diferents estructures grupals* –permet la relació amb diferents grups d'edat, naturals, espontanis,... com espais per aprendre habilitats dialògiques, solidaritat i participació democràtica.

En el nostre treball ens centrarem justament en el model pedagògic del lleure propi de l'escoltisme i els esplais, en el qual es compleixen les condicions que segons Puig i Trilla (1985) han de complir les intervencions en les situacions d'oci: respectar i ampliar el temps lliure i respectar la lliure decisió i gestió, el plaer i la satisfacció de necessitats personals. Els autors argumenten que en l'escoltisme i els esplais es troben tres maneres de fer, en relació als models d'intervenció dels educadors: en primer lloc, un model tradicional o autoritari, on els educadors programen prèviament i minuciosament totes les activitats. En segon lloc, trobem fórmules intermitges en les quals els educadors possibiliten la co-gestió, ofereixen opcions als infants, fan suggeriments o deixen escollir entre diverses activitats. I finalment, trobem el model que ens interessa en termes de participació infantil, el model no directiu en el que no es parteix de cap mena de planificació pre-establerta, els educadors faciliten que el propi grup s'autogestioni a través de la pedagogia institucional i el no directivisme.

Arribats aquí, entenem que en l'estudi de la participació infantil en el cas del lleure, ens hem de centrar en el plantejament concret de la pedagogia del projecte, on el model de l'educador és no directiu i es desenvolupa en el marc de l'autogestió i l'autonomia personal.

D'entre tots els autors, en el nostre estudi prendrem com a referent d'aquest model pedagògic a Joaquim Franch (1944-1987), ja que aquest va tenir una gran influència en la configuració dels idearis dels moviments d'escoltisme i esplai a Catalunya. L'escoltisme, com a moviment educatiu del temps lliure, recull entre els seus valors referencials la vida en grup, com a marc de relació i cooperació, incloent fins i tot, l'assumpció del conflicte (Català, 2012).

El moment clau en el que Franch configurà la seva pedagogia del lleure és durant el període del Debat de Mètodes que plantejava la seva renovació metodològica i que va tenir lloc als Minyons Escoltes-Guies Sant Jordi de Catalunya. Va ser aleshores que, juntament amb un grup pedagògic format per Franch, es varen plantejar en el debat les idees de Baden Powell³³ (1857-1941). Va ser al llarg d'un procés participatiu on els membres dels grups escolta van definir la realitat interior del moviment i la realitat externa al món de l'escoltisme, la que marca els límits i forneix els continguts del que es pot fer i convé fer en cada moment en les institucions educatives. La pedagogia de Franch també es caracteritzà per la impregnació dels principis de l'*Escola Nova* amb les aportacions entre d'altres de Freinet, Cousinet, Makarenko, o Ivan Illich, la pedagogia institucional francesa i el no-directivisme de Carl Rogers.

Les reflexions de Franch sobre l'educació en el temps de lleure es poden trobar a les seves publicacions, considerades manuals pioners d'aquest camp de l'educació, que va redactar al llarg de la seva etapa com a educador als denominats "Clubs d'Esplai" a Catalunya:

L'esplai és un temps d'expressió integral de la personalitat: el Club d'Esplai ha de facilitar absolutament la presa de posició de l'infant i la seva expressió (...) L'estil de l'animador, absolutament respectuós de la forma d'ésser i de les iniciatives dels nens, ha d'entendre la seva tasca com una tasca d'ajuda a les seves realitzacions. (Franch, 1969 citat a Català, 2012)

Segons Franch, les situacions de lleure són un marc únic que possibilita la descoberta d'un mateix, l'elaboració de les relacions, la construcció de l'acord i del compromís, l'exercici de la gratuïtat, el contrast personal amb valoracions, etc. El context del lleure té, doncs, un valor per si mateix i un significat global que ha de conservar-se com a tal. (Franch, 1985).

Tot seguit ens endinsarem en la pedagogia del projecte, ja que és la pròpia de l'àmbit que ens ocupa en la nostra recerca. L'interès en aquest model es fonamenta en el fet

³³ Baden Powell fou un general que fundà el moviment escolta a l'any 1907 amb exitoses pràctiques pedagògiques, defensant valors democràtics i de participació, de respecte i de responsabilitat.

que les experiències d'educació per al lleure, desenvolupades sota la pedagogia del projecte, són més prolongades en el temps, més consistents i significatives en l'estudi de la participació infantil.

2.3.2. La pedagogia del projecte.

La pedagogia del projecte és una de les que considerem més rellevants a l'hora de fomentar la participació infantil, ja que segons la pedagogia del projecte, el grup d'infants i joves són els protagonistes de l'activitat (projecte) que s'ha de realitzar (Trilla, 2000).

Aquest concepte no va néixer en el camp del lleure, sinó que anteriorment, com Franch afirma, estava "Washburne amb les activitats creatives per a grups, Freinet amb els plans de treball i Makarenko amb els plans de producció" (Franch, 1985 citat a Trilla, 2000). Però la idea de pedagogia del projecte es gestà a partir del treball a l'escoltisme durant la segona meitat dels anys setanta. És en el lleure i no en els àmbits escolars on es desenvolupa aquesta pedagogia, ja que a l'escola, fins i tot en un marc autogestionari, el projecte d'activitats ve molt més predeterminat, és a dir, ve definit des de l'exterior. En canvi, en les institucions de lleure no hi ha programes ni plans d'estudi, en aquests aspectes tot queda més obert, indefinit i indeterminat.

Les principals característiques de la pedagogia del projecte segons Trilla (2000) són les següents:

- *La importància del grup i de les relacions.* Els petits grups en els que s'estructura el gran grup són l'eix central del funcionament. Les dues tipologies de grup solen tenir un caràcter estable i compten amb un sentiment de pertinença àmpliament desenvolupat. Els seus membres assumeixen un compromís d'assistència continuat i amb un alta implicació en les funcions del grup.
- *Existència d'un projecte compartit.* La importància del grup i de les relacions personals i socials parteixen de la realització conjunta d'una o diverses accions conjuntes. Per tant, el projecte conjunt és indispensable. Les característiques i tipologies de projectes poden ser molt diverses: de descobriment, d'acció o

d'intervenció sobre la realitat, d'aventures o lúdico-festives o una barreja de tots elles. També poden ser diversos els límits o la durada del projecte, que varia en funció de l'edat dels subjectes, les condicions institucionals, la disponibilitat dels mitjans per a la seva realització, entre d'altres aspectes.

- *La participació en la gestació i la gestió del projecte.* En aquesta pedagogia és essencial la participació dels infants i dels joves en la gestió del projecte. Una gestió entesa amb un doble sentit, en quant a participació en la pròpia gestació i desenvolupament del projecte (decisiones, plantejaments,...) i sobre la gestió pròpiament dita (organització, regulació,...) junt a la valoració i anàlisi de l'experiència viscuda.

Els projectes d'activitats, segons Franch, són ja presents en l'activitat informal dels infants: "els nois i noies (...) des de petits dissenyen activitats col·lectives complexes i, al llarg del desenvolupament de la pròpia actuació troben, sense un esforç aparentment sistemàtic, formes pràctiques d'organitzar-se per dur-les a terme" (Franch, 1985:41 a Trilla, 2000).

Per tant, Franch pensa que és sobre aquestes activitats pròpies i genuïnes dels infants on s'hauria d'edificar la intervenció educativa. Totes aquestes accions genuïnes, Franch els anomenarà *dinamismes*.

El més rellevant de la reflexió de Joaquim Franch fou la formulació dels *dinamismes*, com a punt de partida de les accions educatives en el lleure: el petits grups, el projecte, la xarxa institucional i la progressió personal i col·lectiva, que constituïran un dels nuclis de les seves elaboracions pedagògiques sobre l'educació en el lleure.

El "dinamisme" és un concepte molt utilitzat pel pedagog Joaquim Franch, per explicar allò que succeeix a la realitat educativa que s'ocupa. Segons Trilla (2000), els dinamismes als que Franch es refereix, són constants, lleis, regularitats, consistències que es donen, explícites o no en a realitat, els processos, els grups, els col·lectius, ... Intentar descriure aquests dinamismes de la realitat, seria elucidar com funciona, quins mòbils hi actuen, quines forces la fan evolucionar i com es regeix (Trilla, 2000).

D'acord amb Franch, és necessari conèixer quins són els dinamismes que apareixen en les situacions informals, perquè l'acció educativa intencional, la intervenció

institucionalitzada, ha de partir i s'ha de basar en aquests dinamismes. Per tant, desconèixer-los o violentar-los suposaria conduir al fracàs l'acció educativa (Franch, 1985). Pretenia conèixer quins eren els dinamismes naturals dels nens en termes de joc, d'organització a l'hora "d'estar plegats".

El projecte és un d'aquests dinamismes, que Franch formula així:

l'organització de les activitats dels petits grups i de tota la col·lectivitat al voltant de projectes elegits, gestionats i valorats pels nois, individualment i en grup (Franch, 1985, p.31 a Trilla, 2000).

Els *dinamismes* fonamentals serien concretament els següents (Franch, 1985):

- *La vida en el marc de petits grups.* Organització d'activitats al voltant de projectes elegits, gestionats i valorats pels nois, individualment i en grup.
- *La integració de petits grups i de les relacions que s'estableixen entre ells.* Establir una xarxa de relacions institucionals, i la gestió d'aquesta xarxa per part de la col·lectivitat.
- *La recerca d'una forma de pertinença dels nois al grup que els impliqui en la col·lectivitat.* Que faci plantejar-se models de progressió personal i que faciliti una forma pròpia de progressió.

Segons Trilla (2000), la funció de l'educador adult en els projectes d'activitats dels infants és la de contribuir per a què la realització sigui realment possible. I aquest fer possible, Franch l'especificà en tres punts:

1. Descobrir el joc: connectar amb allò que els nens voldrien fer però que per circumstàncies de la vida a la ciutat, és distant.
2. Aprofundir en el joc: Instaurar l'activitat en el temps.
3. Amplificar el joc: vetllar per trobar solucions en moments d'estancament i conflicte.

En definitiva, l'educador intervé per possibilitar el projecte dels nois o del grup, per elucidar-lo, donar-li consistència, profunditat, per ampliar-lo i per ajudar el grup a seleccionar segons uns criteris de significativitat real, però per a aquesta intervenció, és també necessari tenir un projecte educatiu precís, que reculli la proposta de valors

que l'educador o la institució fa als infants. El pas de la proposta a la realitat pertoca als infants que l'assumeixen o no, que la distorsionen en fer-la seva parcialment.

L'activitat per excel·lència de l'escoltisme són les sortides del grup d'escoltes a la natura, activitats residencials dutes a terme en un lloc diferent al habitual, generalment en entorns rurals o naturals. Aquesta activitat té uns trets distintius i específics que les identifiquen i els donen un valor educatiu molt significatiu (Puig i Trilla, 1985). Aquests trets diferenciadors són els següents:

- *La intensitat de l'experiència:* Es tracta d'experiències educatives a temps complert, aspecte que proporciona una intensitat especial pel fet de compartir i viure el projecte de manera continuada.
- *Les possibilitats de tractament educatiu de la quotidianitat.* La vivència a temps complert possibilita aprofitar els moments de la vida quotidiana (els menjars, el descans, les estones lliures,...) per fer també una acció pedagògica difícil de plantejar en altres espais educatius.
- *La desvinculació transitòria del medi familiar.* Representen un pas important en la reducció de dependència familiar i també un model d'organització diferent del temps i les relacions, cosa que permet valorar més objectivament el propi model familiar.
- *El contacte amb el medi ambient.* Viure lluny de casa en un medi diferent al habitual suposa sempre una ampliació dels horitzons.
- *La dimensió col·lectiva de l'experiència.* Es tracta d'una vivència en col·lectivitat en la que el nen pot intervenir d'alguna manera i de la que se sent part implicada.

Segons Essomba (2008), l'escoltisme té unes finalitats molt ambicioses, ja que es planteja educar persones capaces de transformar la societat a partir de tres pilars: transformar el país construint una societat diferent, inclusiva, solidaria; l'espiritualisme com forma d'apropar-se a un mateix, reflectir sobre les pròpies actituds i valors i l'educació mitjançant la interacció personal.

2.4. L'àmbit comunitari: els consell d'infants.

2.4.1. El consell d'infants com a espai participatiu.

L'altre àmbit de participació infantil que el Seminari Europeu *Towards a Culture of Child Participation* defineix és el context comunitari. La participació infantil a la vida local comunitària es refereix al dret dels infants a:

- Crear grups organitzats a la seva comunitat, o adscriure's a organitzacions ja existents que actuen a nivell local, regional, nacional o europeu.
- Involucrar-se en el desenvolupament i implementació d'iniciatives, projectes i activitats en la seva comunitat.
- Realitzar treballs voluntaris.
- Expressar i defensar la seva opinió i idees en fòrums infantils o través dels mitjans de comunicació.
- Contribuir a aconseguir el recolzament de les autoritats, les persones que prenen decisions i assessors o experts per a implementar els seus propis projectes i iniciatives.
- Assumir responsabilitats i actuar com representats en comitès dins i fora de l'organització.
- Involucrar-se en estructures representatives (consells o parlaments infantils) o ser membre de grups polítics més informals, contribuir a aconseguir els seus objectius a diferents nivells (municipal, regional, nacional i europeu).
- Analitzar les possibilitats de participació que són accessibles dins la seva comunitat.

Així, d'acord amb Liwski (2006), l'àmbit de participació infantil en la comunitat i la construcció política està directament relacionat amb el dret dels infants a participar en la definició de les condicions socials en les que viuen, cosa que significa, dir, opinar i ser considerats quan es defineixen polítiques públiques, particularment aquelles que afectaran o influiran de manera directa o indirecta en l'exercici dels seus drets.

S'han desenvolupat diversos programes on els infants aporten les seves veus i idees a la comunitat com *Child friendly Cities* (UNICEF) o *La ciutat dels infants* (Consell Nacional d'Investigació d'Itàlia, per Francesco Tonucci). Segons identifica l'informe de

Casas et al. (2008), els programes de participació infantil en l'àmbit comunitari es poden dividir en: espais urbans i medi ambient i ciutadania.

El primer es refereix a la participació infantil en relació a aspectes físics i materials de la comunitat on viuen els infants (establir rutes segures cap a l'escola, dissenyar i planificar parcs i jardins, realitzar accions per a millorar espais concrets, etc). Els referits a ciutadania, fan referència a la participació dels infants en temes relacionats amb la convivència i les actituds adultes (multar vehicles, campanyes de sensibilització, participar en els pressupostos participatius municipals).

Segons UNICEF, els projectes de participació infantil en la comunitat promouen l'educació cívica de la infància a la ciutat. Els infants i joves coneixen més la seva ciutat, se senten més "membres actius" del desenvolupament de la seva comunitat, comprenen millor com i per què han de ser ciutadans participants de les seves ciutats. També afirmen que al dur a terme pràctiques de participació infantil a escala local, els menors senten cert protagonisme que augmenta el seu sentiment de pertinença i implicació amb la ciutat. (UNICEF-País Basc, 2001).

En el nostre estudi, ens centrarem en el projecte *La ciutat dels infants* implementat a Catalunya des de 1997 amb la creació dels Consells d'Infants municipals.

Un consell d'infants és un òrgan municipal de participació ciutadana format per infants que té per objectiu ocupar-se de la ciutat. Es tracta, en definitiva, d'espais de trobada on es reuneixen nens i nenes per reflexionar, debatre i fer propostes sobre aquells aspectes relacionats amb la seva ciutat que consideren necessaris per millorar les condicions de vida dels infants i del conjunt de ciutadans.

Segons Novella (2013), aquest òrgan de participació

Es tracta d'un espai de trobada on es reuneixen nens i nenes d'entre 10 i 12 anys per, entre d'altres coses, reflexionar, parlar i fer propostes sobre aquells aspectes relacionats amb la vida quotidiana de la seva ciutat que consideren necessaris perquè tots els habitants millorin les seves condicions de vida (Novella, 2013, p.33).

2.4.2. La ciutat dels infants.

Els consells d'infants neixen de les propostes del pedagog italià Francesco Tonucci i el que ell anomenà La ciutat dels infants (Tonucci, 1996). La idea central de la seva proposta és transformar les ciutats per a què aquestes responguin millor a les necessitats i interessos de la infància i, per arribar a tal situació, s'ha de comptar amb la col·laboració directa dels propis destinataris, els infants, amb la creació de consells infantils en els ajuntaments municipals.

La proposta de Tonucci sorgeix de reivindicar que les ciutats han deixat de ser espais de trobada i d'intercanvi per convertir-se en espais cada vegada més inhòspits per als seus ciutadans. En paraules seves: *“els adults han adaptat la ciutat a les seves necessitats, especialment a les dels seus vehicles, per tant, han exclòs els avis, els discapacitats, els estrangers, els pobres i els infants”* (Tonucci, 2012).

S'ha fet fora dels espais públics als infants, que estan tancats a les cases o a les institucions educatives o als espais verds amb parcs infantils pre-dissenyats, en definitiva, a llocs segurs i on són controlats constantment. Aquets espais, segons Tonucci, priven la llibertat i l'autonomia dels infants i és exclusivament l'adult qui organitza i planifica l'espai.

La solució que proposa el pedagog italià implica canviar el disseny de la ciutat prenent com a referència altres paràmetres que no tinguin necessàriament una prioritat econòmica i administrativa, com és la de la mirada dels infants.

Tonucci també reivindica el paper dels infants com a ciutadans del present i denuncia la concepció que tenen alguns adults de l'infant com a menor, com a futur adult que cal protegir, com el que encara no està preparat per donar la seva opinió. En paraules d'una nena de vuit anys citada per Tonucci (2012): *Ens heu d'escoltar perquè també som persones del present, com vosaltres, no futurs ciutadans, però som diferents a vosaltres, heu d'atendre a la diversitat de les ciutats.*

La proposta pedagògica de Tonucci es centra en la promoció de l'autonomia, la llibertat i la participació dels infants, donant-los protagonisme en el seu entorn proper, en la seva ciutat, i això requereix tres canvis rellevants, que són (Novella, 2009):

- *Replantejar-se la ciutat com un espai de convivència de tots els ciutadans, sigui quina sigui la seva condició.*
- *Canviar el pensament dels adults i la forma que tenen de presentar-se els infants.*
- *Garantir que els infants puguin tenir una experiència com a ciutadans, autònoms i participants.*

Per aconseguir aquests canvis, Tonucci creu que és necessari saber com entendre el que els infants demanen, i no sols això, sinó tenir-ho en compte, apreciar el valor d'allò que aporten. És doncs, sota aquests raonaments, que Tonucci proposà el projecte *La ciutat dels infants*, aglutinant tots els actors: alcaldes, polítics, l'Administració, els educadors, les famílies,... per a què recolzin la veu dels infants, per a què assumeixen els infants com a paràmetre d'avaluació i canvi per la ciutat, pensant que una ciutat adaptada als infants serà una ciutat millor per a tots. (Tonucci, 2012)

No cal prendre de vista el fet que el Consell d'Infants va ser creat per Tonucci amb una finalitat política: constituir un grup d'infants que aporta a l'Administració el seu punt de vista sobre la ciutat i fa arribar aquelles propostes que creu necessàries per millorar-la. És un òrgan consultiu de l'Administració local que neix perquè l'alcalde demani ajuda als infants per dirigir la ciutat, tenint en compte la seva percepció. És una aplicació concreta de l'article 12 de la Convenció dels Drets dels Infants del 1989 i la projecció d'espais i mobiliari urbà participats pels infants.

La proposta original de Tonucci, estableix que el Consell ha d'estar format per vint nens i nenes en edats compreses entre els vuit i onze anys, que es reuneixen un cop al mes a la seu dels ajuntaments. El consell ha de tenir una durada de dos anys i cada any es renova la meitat del Consell per tal de garantir la continuïtat en el funcionament i en el traspàs dels temes tractats.

Els Consells d'infants segons la proposta de Tonucci, compten amb la participació de dos adults, i aconsella que sempre siguin els mateixos els encarregats de facilitar l'experiència. Un dels adults és membre de l'Administració i és qui condueix la sessió i l'altre adult pren nota i redacta les actes de les reunions. Poden assistir altres adults a presenciar les reunions però sense participar-hi i amb la prèvia acceptació per part dels

infants, l'únic adult que pot participar sempre que ho cregui convenient és l'alcalde del municipi.

La forma de seleccionar els infants que formaran part del Consell en la proposta tonucciana és mitjançant un sorteig a les escoles del municipi garantint la igualtat de gènere. Les raons per les quals Tonucci proposa el sorteig són, per una banda, per a diferenciar-ho d'un Consell típicament adult, on els candidats a consellers fan una campanya prèvia, formen partits i hi ha eleccions. I per una altra banda, vol donar l'oportunitat als més tímids de tenir veu i estar representats evitant que només els "líders" optin al càrrec. Si un infant que surt seleccionat en el sorteig renuncia, Tonucci proposa dialogar amb ells, esbrinar les raons per les quals renuncia i intentar convèncer-lo emfatitzant les avantatges que suposa ser conseller i que no han de parlar en públic necessàriament sinó que hi ha vies alternatives per a què s'expressin de forma confortable segons la seva personalitat.

Finalment, si en el sorteig no han sortit infants que representen categories minoritàries com estrangers, d'altres ètnies, minusvàlids, nens que han passat temporades llargues a un hospital etc els afegeixen al grup de consellers considerant que poden aportar particularitats a les idees del consell per la seva especial experiència. Aquest afegit es du a terme segons les propostes dels mestres de les escoles.

2.4.3. El projecte "La ciutat dels Infants" a Catalunya.

El projecte *La ciutat dels infants* de Tonucci arribà a Catalunya al 1997, quan l'Àrea d'Educació de la Diputació de Barcelona convidà el pedagog italià a fer una conferència. Aquest fet va motivar que una sèrie d'ajuntaments engegessin a les seves ciutats aquest òrgan de participació infantil, seguint les idees de Tonucci, amb el suport de la Diputació de Barcelona (Novella, 2009).

En el procés de constitució d'aquests òrgans, es va comptar amb la participació directa de Francesco Tonucci, personal tècnic de l'Àrea d'Educació de la Diputació i amb el professor Jaume Trilla com a expert en la temàtica. També es va establir una formació especialitzada al personal tècnic dels ajuntaments vinculat al projecte.

A partir de llavors, es concretà el projecte i es varen definir les funcions que donen forma a les accions del Consell d'Infants en el marc de la seva ciutat (Trilla, 1998):

- *Conèixer, observar, descobrir, detectar, analitzar...* Els infants consellers miraran la ciutat amb atenció, recollint informació, descobrint aspectes que voldrien millorar.
- *Comprendre, valorar, opinar, criticar...* la seva funció serà llegir críticament la realitat detectada, veure possibles injustícies, riscos, mancances i dir la seva opinió.
- *Denunciar, demandar, reivindicar...* els consellers han de comunicar les seves opinions i propostes als tècnics i polítics, bé enviant una carta o sol·licitant una entrevista.
- *Proposar, dissenyar, projectar, assessorar...* Els infants no solament opinen, sinó que configuren propostes per a la transformació. De vegades són els infants qui dissenyen noves iniciatives, d'altres són els adults que els demanen la seva col·laboració en el desenvolupament de projectes o l'assessorament per a la presa de decisions.
- *Representar...* El conseller infant hi és de forma individual, expressant la seva pròpia opinió. Però aquest fet s'ha de conjugar de la millor manera amb la funció de representativitat que ostenta, per tant han de ser sensibles amb el seu col·lectiu.
- *Autoorganitzar-se...* L'adult és qui inicia l'experiència, però són els infants qui desenvolupen totes les accions esmentades, amb l'acompanyament d'un adult que garanteix el bon funcionament de la iniciativa. L'adult ha de garantir també l'autonomia del Consell i fer als infants conscients d'aquesta autonomia mitjançant la pràctica i l'aprenentatge per imitació dels representants més antics. D'alguna manera, s'estableix una relació de novell i expert que afavoreix la participació guiada i per tant, l'aprenentatge de les formes de participació.

Per a poder desenvolupar les seves funcions, el Consell d'Infants requereix d'algunes condicions (Novella, 2009):

- Constituir un grup d'infants que estiguin disposats i interessats a formar part d'un equip de treball sobre qüestions de la seva ciutat.

- Tenir el compromís dels polítics perquè el Consell sigui un òrgan de participació real amb el qual poder fer coses conjuntament per tal de millorar la ciutat. Els polítics han d'escoltar i tenir en compte les propostes elaborades pel Consell.
- “Dotar d’armes” els infants, fent servir l’expressió de Tonucci, perquè puguin mirar-se la seva ciutat amb ulls crítics.
- Disposar d’un espai per trobar-se i poder tenir el material necessari per treballar.
- Establir una periodicitat de reunions per tractar tots els temes.
- Destinar el temps de les reunions a desenvolupar les funcions esmentades anteriorment tenint en compte que els infants són els agents de canvi a la ciutat. A partir de l’anàlisi i la deliberació dels temes vinculats a la ciutat, el Consell pot fer propostes de millora.

Tot prenent com a base aquestes funcions i condicions, els Consells d’Infants en els diferents municipis concreten com es formen i com funcionen amb criteris propis. D’altra banda, la forma d’elecció dels infants (aleatòria o electa) o la procedència dels infants (escoles, espais de lleure), pot variar d’un lloc a un altre, però tot i així hi ha alguns punts comuns, que són:

- L’edat dels consellers: Segons Tonucci, l’edat idònia és entre vuit i dotze anys, ja que els infants conserven la seva espontaneïtat i naturalitat i no estan manipulats pels adults i ja disposen de les capacitats de escriptura i comprensió lectora. També perquè es troben als dos anys finals de l’escola primària, per tant, quan transcorren els dos anys que dura l’experiència del Consell, es facilita la renovació dels membres ja que els consellers deixen l’escola primària.
- El nombre de components del Consell: és difícil determinar quin seria el nombre idoni ja que depèn de molts factors demogràfics. A la província de Barcelona, quan es va iniciar l’experiència, els Consells els formaven de 15 a 30 infants, dividint en subgrups o comissions de treball els grups més nombrosos.
- El funcionament: es fonamenta en reunions del grup de consellers per parlar sobre els temes de la ciutat amb una periodicitat mensual. Les sessions duren entre 90 i 120 minuts i tenen lloc en alguna de les dependències municipals, preferentment la seu central del Ajuntament.

- Duració i Renovació del Consell. Tal i com proposà Tonucci, el Consell dura dos anys i anualment es renoven la meitat dels seus membres, deixant així una part de consellers novells i un altra de consellers experts que poden transmetre els seus coneixements d'igual a igual.

Actualment, en el marc de la Diputació de Barcelona, existeix una xarxa d'una trentena de municipis amb consells d'infants, des d'on es treballa col·laborativament per impulsar la participació infantil. També existeixen altres iniciatives que aglutinen experiències de participació infantil a la ciutat, vinculades al programa "*Ciutats amigues de la infància*"³⁴, un programa liderat per UNICEF fundat l'any 2000 juntament amb l'*Instituto degli Innocenti*. Aquest institut té la finalitat de proporcionar informació i recolzament als municipis interessats per compartir experiències i fomentar el treball conjunt de les ciutats que volen millorar la qualitat de vida dels infants.

A diferència d'altres propostes com les que tenen lloc a França on els nens aprenen educació cívica i funcionament polític a partir de la simulació de les eleccions municipals, el consell d'infants no té aquest objectiu. Com ja hem esmentat abans, la proposta de Tonucci de la Ciutat dels infants és essencialment política. L'objectiu directe és proporcionar al alcalde un grup d'infants d'entre 8 i 11 anys acompanyats per un educador, per a què aquest grup l'hi doni consells per a millorar la ciutat.

Si bé és cert que en la proposta inicial de Tonucci no té molta rellevància el vessant educativa dels Consells d'Infants, la pedagoga Ana Novella, dinamitzadora i promotora dels Consells d'Infants a Barcelona, posa l'accent no només a l'obertura d'espais per garantir la participació dels infants i la transformació de la ciutat, sinó que també fa una forta aposta pel desenvolupament de competències per a l'exercici de la ciutadania dels infants.

Novella (2012c) creu que aquests espais són espais formatius potencials per a la ciutadania, tan forts com la incidència política que puguin tenir. Són espais per treballar valors democràtics i participatius com el diàleg, la consciència crítica, el

³⁴ International Secretariat for Child Friendly Cities. UNICEF Innocenti Research Centre. (2011). *Child Friendly Cities*. Consulta 24 de maig de 2013, a <http://www.childfriendlycities.org/>

treball en grup,... Per a ella la participació no és tan sols l'acompliment d'un dret, sinó un conjunt de valors, un mecanisme democràtic, un sentir i un estar. Quan se'ls dóna la veu als infants, ells s'estan empoderant, per tant, guanyen autonomia i reconeixement ciutadà, i això té lloc a través d'un procés en el qual sí que hi té cabuda l'aprenentatge d'aquestes competències ciutadanes.

En aquest sentit, Tonucci reconeix que no és una experiència educativa ja que no és accessible per a tots els infants sinó per aquells que han sortit escollits per sorteig. També perquè el seu objectiu directe no és que els nens aprenguin, sinó que més aviat, són els adults els que han d'aprendre alguna cosa.

Segons ell, la finalitat d'aquesta forma de participació es fonamenta sobre la idea que els nens/es tenen alguna cosa que dir als adults, i que l'efecte educatiu va dirigit als adults. Tot i així no dubta que la experiència tingui una forta incidència en els infants que la viuen.

Aquests tres espais de participació infantil desenvolupats recullen una variada tipologia de metodologies, entorns i organització sistematitzada. En termes generals es podria parlar de dues classes de participació en relació a aquests tres àmbits: el de participació social i el de la participació institucional (Novella i Trilla, 2014). Sense que cap dels dos exclougui l'altre, doncs en un centre escolar es pot donar també participació social, com n'és un exemple les experiències d'aprenentatge i servei que es duen a terme en diverses escoles i alhora a instàncies de participació social, on es pot donar participació en processos institucionals.

Tanmateix, com hem mencionat anteriorment, aquest àmbits que estudiarem en aquest treball, no són els únics escenaris on l'infant té condició de participant actiu en la societat. En altres àmbits com la família, els grups infantils auto-gestionats, els processos judicials, els centres d'atenció sanitària i en definitiva en tots els espais de la vida quotidiana dels infants, continuen sent vigent el seu dret a participar i a ser escoltat.

En el següent capítol aprofundirem en els efectes de la pràctica de la participació infantil recollits per la literatura.

CAPÍTOL 3. EFECTES DE LA PARTICIPACIÓ INFANTIL

3.1. Efectes en tres nivells: infant, institució i comunitat.

Alguns autors parlen sobre les conseqüències que produeix la participació infantil i els efectes d'aquesta en diferents nivells: en el propi infant (impacte personal), en les institucions i en la comunitat. Segons la literatura revisada, els diferents autors no es posen d'acord a l'hora d'unificar un concepte en referència als efectes de la participació infantil. Veurem que per a alguns són conseqüències, per a d'altres resultats, incidències, impacte o fins i tot beneficis. Nosaltres hem optat pel terme efecte, que segons l'Institut d'Estudis Catalans³⁵ és "el resultat de l'acció d'una causa", perquè, segons el nostre parer, engloba totes les altres denominacions per referir-se a allò que és causat per la participació infantil.

Per començar, Roger Hart (1992) sosté que els beneficis de la participació infantil poden ser de dues maneres, en primer lloc aquells que donen l'oportunitat als individus de desenvolupar-se com membres més competents i segurs d'ells mateixos d'una societat; i, per altra banda, aquells beneficis que milloren les organitzacions i la manera de funcionar de les comunitats. Seguidament veurem el conjunt de beneficis que Roger Hart creu que es desprenen de la participació infantil:

1. Desenvolupament de competències socials i responsabilitat social:

D'acord amb Hart, els joves que no trobin oportunitats per desenvolupar les seves competències d'una manera responsable, trobaran altres maneres que són irresponsables. Tot i així, afegeix que no s'ha de reduir a aquest argument el valor de la participació infantil, ja que l'efecte a llarg termini de la participació infantil és sempre més important. La participació habilita els infants per tenir la seva pròpia veu i també a descobrir els drets dels altres que tenen veus diferents. Per tant, aquest benefici a llarg termini té a veure amb el desenvolupament d'habilitats per a la cooperació social.

³⁵ <http://dlc.iec.cat/results.asp?txtentrada=efecte&Submit2=Cerca+directa+al+diccionari>

Un altre benefici tracta sobre l'autonomia dels infants. Segons Piaget, la cooperació i l'enteniment mutu entre iguals és necessari per desenvolupar l'autonomia (Linaza, 1984). Així, el psicòleg suís afirma que si els infants estan sempre subjectes a l'autoritat i no tenen l'oportunitat d'establir normes mitjançant les relacions amb els altres amb respecte mutu, aleshores no poden desenvolupar la seva autonomia.

Per tant, la participació no només beneficia un desenvolupament social més responsable i cooperatiu, sinó que és el camí per a un desenvolupament cognitiu sà.

2. Desenvolupament comunitari:

Segons Hart, donar suport als infants per a què treballin junts, és per definició, estar compromès amb el desenvolupament comunitari, ja que a través d'experiències de grup positives, els infants descobreixen que organitzar-se pot funcionar en el seu propi interès. La participació ofereix l'oportunitat per un grup d'infants de veure l'impacte que els esforços conjunts tenen de forma directa o indirecta.

3. Auto-determinació política.

Roger Hart assegura que la participació és un important antídote per a l'educació tradicional, doncs dóna lloc al desenvolupament de competències per a la reflexió crítica. En les experiències de participació infantil es genera debat crític, resolucions de conflictes, apareix l'oportunitat d'autodeterminar-se políticament, fet que és un element essencial per a la democràcia. Aquest benefici segons Hart, és doble, ja que beneficia l'autorealització de l'infant per una banda, i per l'altra, democratitza la societat.

Per la seva part, Martínez Muñoz i Martínez Ten (2000) també ens parlen de les conseqüències positives de la participació en comparació amb les conseqüències negatives de la no-participació, com veiem en el següent quadre:

Taula 8: Conseqüències de la participació. Martínez i Martínez (2000)

Conseqüències positives de la participació	Conseqüències negatives de la no-participació
Millora de capacitats i potencialitats personals	Dependència del adult
Autonomia	Falta d'iniciativa
Creativitat	Passivitat, conformitat, conformisme
Experimentació	Falta de respostes d'avant situacions crítiques
Capacitat de raonament i elecció	Inseguretat, baixa estima personal
Aprenentatge dels errors	Reducció de la creativitat i la imaginació si les activitats són dirigides
Major personalitat, foment del sentit crític	Estancament en el desenvolupament personal i formatiu
S'incrementen les relacions personals i l'intercanvi d'idees.	Por a la llibertat, a prendre decisions
Aprenentatges més sòlids	Baixa capacitat de comunicació
Es desenvolupa la capacitat d'escolta, negociació i elecció d'alternatives	Baix aprenentatge de valors democràtics
Aprenentatge de valors democràtics, participació i llibertat	Baixa creença en la democràcia
Valor de la democràcia inter-generacional	Infància com a objecte no participatiu.
Infància com a subjecte actiu social	Desconeixement de drets d'expressió
Exercici i reivindicació dels drets d'expressió	Invisibilitat social de la infància
Major riquesa i diversitat socials	

També centrant-se en els efectes que produeix la participació en els propis infants, Unicef (2003) fa referència als beneficis de la participació infantil al llarg del seu informe sobre l'estat mundial de la infància sobre participació infantil. Els beneficis de la participació segons UNICEF són els següents:

- La participació garanteix un bon desenvolupament i creixement personal, ofereix les capacitats necessàries per a contribuir al diàleg i als usos de la democràcia a l'escola, la comunitat i el país.
- Els infants aporten idees de valor que enriqueixen l'enteniment dels adults i suposa una aportació positiva a les accions dels adults.
- La participació és la clau per a una societat cohesionada i per a la pau en el món.
- La participació infantil fa que els infants aprenguin allò que necessiten per a ser membres efectius d'una societat democràtica. Seran ciutadans del món amb més possibilitats de valorar la seva pròpia opinió i les seves creences, i les opinions i creences dels altres.
- La participació infantil millora i augmenta l'autoconfiança dels infants, tenen més consciència de la comunitat on viuen i dels problemes que hi ha i estan més compromesos a ajudar a altres persones i a col·laborar amb elles. Se senten més optimistes sobre el futur i el seu rol.
- Segons l'informe d'UNICEF, els pares opinen que la participació infantil fa que els nens siguin més responsables, més comunicatius, més respectuosos i més preocupats pel món. Els mestres afirmen que els alumnes estan més atens, més disposats a ajudar, i a col·laborar inter-generacionalment.
- La participació infantil genera infants i joves més respectuosos i que es preocupen més pels seus drets i pels drets dels altres. Promou generacions més preparades i capaces d'afrontar els problemes, les desigualtats i injustícies. Infants disposats a fer avançar els principis democràtics.

Recollint les conclusions de l'informe sobre la implementació de la Convenció dels Drets de l'Infant, la participació és un procés que:

- a) Augmenta la capacitat de l'infant de formar-se un judici propi i expressar-lo, triar entre diverses opcions i acceptar responsabilitats.
- b) Promou els valors democràtics i prepara l'infant per complir les seves funcions de ciutadà.

c) Contribueix a incrementar el respecte mutu, la tolerància i l'acceptació de la diversitat.

d) Promou la negociació i ajuda a prevenir conflictes.

e) Fomenta el respecte i el reconeixement dels infants com a persones per dret propi.

f) Incrementa l'efecte i la sostenibilitat de les intervencions a favor dels infants.

Fins aquí veiem que dels efectes de la participació infantil, s'emfatitzen aquells que són directes en els propis individus, però també percebem que de forma més o menys directa, la participació infantil produeix efectes en la societat, democratitzant-la i cohesionant-la.

En aquesta línia, considerant els efectes que pot tenir la participació més enllà del plànol personal, veiem altres autors que comencen a mencionar els efectes de la participació a altres nivells com ara les organitzacions i la comunitat. En primer lloc trobem la proposta de Chawla (2001), que classifica els resultats que es poden esperar de la participació infantil de la següent forma:

Taula 9: Resultats de la participació. Chawla, 2001.

Per als propis infants	Per a les organitzacions que s'ocupen de la infància	Per a les comunitats infantils
<ul style="list-style-type: none">- Un sentit del "jo" més positiu.- Creixent sentit de competència.- Major sensibilitat cap a les perspectives i necessitats dels altres.- Major tolerància i sentit de justícia.- Comprensió creixent dels valors i comportaments democràtics.- Preparació per a unes pautes de participació per a tota la vida.- Noves xarxes socials.- Noves habilitats.- Goig.	<ul style="list-style-type: none">- Desenvolupament de polítiques i programes sensibles a les prioritats infantils.- Establiment de processos participatius.- Creixent compromís amb els drets de la infància.- Innovació.	<ul style="list-style-type: none">- Educació del públic (adults en general) sobre els drets de la infància.- Actituds públiques més positives i millors relacions amb els infants i adolescents.- Increment del capital social.- Increment de la qualitat de vida.

Continuant amb aquesta classificació dels efectes de la participació en tres nivells, Wright, et al.(2011) identifiquen els beneficis de la participació infantil en la seva guia per a la implicació d'infants i joves reformulant i afegint alguns efectes en base a la proposta de Chawla, com veiem en la següent taula:

Taula 10: Beneficis de la participació infantil de Wright et al. (2011). Taula d'elaboració pròpia.

Beneficis per als propis infants	Beneficis per a les organitzacions	Beneficis per a la comunitat
Millorar els serveis dirigits a ells	Serveis més acurats a les necessitats de la infància	Compromesa i afí amb els infants i joves
Aprendre noves competències i guanyar experiència	Serveis més accessibles ergo més eficients	Democràcia local més vibrant
Desenvolupar seguretat i auto-estima	Estalviar en els pressupostos	Millor preparació dels infants i joves per a la seva ocupació
Influenciar decisions que afecten a les seves vides	Idees fresques i innovadores	
Desenvolupar xarxes socials	Credibilitat amb els infants i joves	
Sentir-se valorats i empoderats	Usuaris feliços	
Aprendre sobre democràcia	Desenvolupament de competències dels infants	
Generar aspiracions		

Altres autors com Kirby et al. (2003), també defensen que tenir en compte els punts de vista dels infants té resultats positius, més enllà de l'educació per a la ciutadania, aquests autors s'enfoquen en la millora de serveis dirigits als infants i joves. Afirmen que hi ha evidències que la participació infantil pot portar-nos cap a una millora dels serveis, així com la ciutadania i la inclusió social dels infants, a més ajuda del seu desenvolupament personal en general. També critiquen que, tot i els estudis i esforços per reflectir o avaluar el procés de la participació infantil, hi ha una manca general d'estudis sobre els efectes de la participació.

A continuació presentem una taula resum dels resultats de la participació segons Kirby et al. (2003):

Taula 11: Resultats de la participació. Kirby et al. 2003.

Beneficis pràctics per als serveis	Ciutadania i inclusió social	Desenvolupament personal	Competències pràctiques
<ul style="list-style-type: none"> - Millora del desenvolupament del servei (més propers a les necessitats dels usuaris) - Millora del suport a l'usuari. - Augment del accés i ús del servei. - Augment de la pràctica participativa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Compliment dels drets infantils. - Empoderament (augment de la creença en la seva habilitat per crear canvi) - Responsabilitat. - Millora de les relacions. 	<ul style="list-style-type: none"> - Augment de la confiança i autoconfiança. - Desenvolupament de competències del grup. - Promoció del comportament pro-social. - Implicació activa futura - Obtenció de competències pràctiques. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tècniques. - Organitzatives. - Creatives - Per al lloc de treball - Orals - Altres: presa de decisions, parlar en públic, etc.

Sorprenentment, també hi ha qui defensa que la participació, en especial en el centre escolar, té com efecte la millora de la salut. Els autors que han desenvolupat el concepte “d’escola saludable”, consideren la participació i la implicació dels infants en els processos de presa de decisions com un dels aspectes per a promoure aquesta salut escolar (Simovoska, 2004; McLellan et al., 1999; Samdal et al., 1998).

El paradigma d’escola saludable centra l’atenció en els aspectes de l’ambient psicosocial de l’escola i els seus efectes en la salut. La *European Network of Health Promoting Schools* ha reconegut la rellevància de l’enfocament democràtic basat en la igualtat per promoure el canvi a l’escola (ENHPS, 1997). En relació a temes de salut, alguns estudis corroboren que el fet que els estudiants es sentin compromesos amb l’escola a través de la seva participació i generin un sentiment de pertinença fort redueix les conductes de risc com ara el consum de drogues i delinqüència (Basstistich i Hom, 1997). És més, Murphey et al. (2004) demostrà que la inclusió dels estudiants en processos de decisions redueix les possibilitats d’implicar-se en comportaments de risc.

Arribats a aquest punt, creiem oportú incloure la veu de diversos joves que varen viure una experiència de participació infantil quan eren infants perquè expliquin els efectes que aquesta els va produir. L'estudi portat a terme per Trilla et al. (2014b)³⁶ es proposà entre d'altres coses, esbrinar quin és l'impacte percebut pels propis subjectes que han viscut la participació infantil. El 90% dels joves afirmen que les experiències de participació infantil viscudes durant la seva infància han tingut algun tipus d'impacte en la seva vida. Aquest estudi, a partir del qual neix aquesta tesi, també va tenir en compte els tres àmbits de participació infantil que es consideren en aquest treball, és a dir, l'escola, el lleure i els consells d'infants. D'aquests tres àmbits, els joves que perceben una major influència en la vida són els que varen participar en experiències de lleure, després, en segon lloc els que varen assistir a escoles participatives, i per últim, els joves que varen ser consellers infantils en els seus municipis.

En relació als àmbits de la vida que s'han vist més influenciats per l'experiència de participació infantil, els joves afirmen que han estat: la manera de ser i de pensar; fer amics i aprendre a relacionar-se; la conducta ciutadana; la vida associativa; el compromís social; l'ús del seu temps lliure i les seves aficions. Al contrari, aspectes com la vida familiar, els estudis escollits o l'orientació professional, política o religiosa, són els àmbits on menys impacte ha tingut l'experiència de participació infantil viscuda.

De nou, els efectes que han percebut els joves que varen experimentar la participació infantil, giren al voltant de l'educació en valors, del compromís social i de l'ús del temps lliure. Aquest últim podria relacionar-se amb les teories de l'enfocament més mèdico-ambiental ja que d'alguna manera suggereix que la participació infantil pot evitar a la llarga conductes de risc. I per altra banda, si ens fixem en els aspectes on la participació no té efectes (orientació política, religiosa,...) es podria arribar a afirmar amb una recerca més acurada que les experiències de participació infantil no són adoctrinadores ni pròpies de certes corrents ideològiques, polítiques o religioses.

³⁶ Investigació portada a terme entre 2009 y2013, per J. Trilla (IP), A. Novella, A. Llana, E. Noguera, M. J. Morata, M. Gómez, I. Agud, i J. Cifre-Mas. Finançada pel Ministerio de Economía y Competitividad, ref. EDU2009-10967. Publicació en premsa (Graó, 2014)

Considerant aquesta revisió de la literatura com a punt de partida, a partir d'ara utilitzarem la següent taxonomia per ordenar els efectes que produeix la participació infantil:

1. En primer lloc, a nivell personal, la participació infantil produeix uns *efectes de caire educatiu*, com són l'educació en valors democràtics, competències i responsabilitats socials, i desenvolupament d'una personalitat crítica entre d'altres.
2. Seguidament, la participació produeix efectes a nivell personal que *no són pròpiament educatius*, como ara la felicitat i el goig, la generació de noves xarxes socials o fins i tot la reducció dels comportaments de risc.
3. En tercer lloc, la participació produeix *efectes a nivell institucional*, com ara la millora dels serveis, la millora del seu compromís amb els drets de la infància, la incorporació d'idees fresques i innovadores o l'augment de l'accés i ús del servei.
4. Per últim, la participació té *efectes a la comunitat* on aquesta té lloc, com ara la democratització de la societat, millora de les relacions entre infants i adults, ciutadans amb més consciència sobre els drets de la infància, entre d'altres.

Tot i que els autors parlen dels efectes de la participació en els mencionats diferents nivells, fins ara els dos efectes més estudiats per nombrosos autors, han estat en primer lloc, la potencialitat de la participació per educar en valors, i en segon lloc, els efectes de la participació en el benestar psico-social dels infants. És per això que dedicarem els següents apartats del capítol a aprofundir en aquests dos grans efectes de la participació infantil.

3.2. Participació i educació en valors.

És evident que l'efecte principal de la participació infantil és la seva potencialitat per educar en valors i per a la ciutadania. Autors com Casas (1995) remarquen que els principals avantatges de l'adquisició del sentiment de ciutadania activa i participant que s'adquireix amb la participació són:

- L'entorn es respecta més quan les persones el senten seu.
- Els ciutadans respecten més i fan respectar els seus objectes i espais urbans quan els senten propis.
- Els drets es respecten millor quan les persones participen.
- Una democràcia participativa és la base per al respecte dels drets de la infància.
- La ciutat és el marc més proper i més concret per maximitzar aquests avantatges.

De Winter (1997), per la seva banda, identifica tres efectes positius dels diferents propòsits de la participació infantil: sentit d'encaixar i pertànyer, sentir-se empoderat i valorat socialment i consciència d'una ciutadania democràtica. Thomas (2007) afirma que si el principal objectiu de la participació infantil és enfortir la ciutadania democràtica, aleshores les exigències del procés han de ser més complexes.

Per últim, Matthews (2003) sosté, des de la seva experiència estudiant diversos projectes de renovacions de barris, la idea que implicar els infants i joves en accions comunitàries és enriquidor, tant per als infants que hi participen com per a la comunitat en general. Menciona tres grans efectes d'aquesta participació: "Educació per a la ciutadania; participació com a estratègia per a fer encaixar els joves en la societat i participació com a via per enfortir les relacions entre infants i adults" (Matthews, 2003, p. 270).

Segons aquest l'autor, doncs, la participació és un element moral essencial per a qualsevol societat democràtica, ja que incrementa la qualitat de vida, possibilita l'empoderament, incrementa el benestar psico-social i aporta un sentit d'inclusivitat.

Tenint en compte la literatura, en aquest apartat es pretén concretar aquesta educació en valors que fomenta la pràctica de la participació infantil.

Podem afirmar que l'educació avui en dia ha deixat enrere la perspectiva més tradicionalista des de la qual es definia l'educació com una instrucció, i ha passat, en canvi, a caracteritzar-se per ser un procés que dura tota la vida, en el qual intervenen diversos agents com són els adults, els iguals, el context i els mitjans de comunicació. Aquest procés és, doncs, tan individual com col·lectiu i està fonamentat en valors democràtics.

D'entre totes, ens agrada particularment la definició de Franch (1985, cita a Trilla 2000), quan afirma que l'educació consisteix en *aprendre a actuar* (adquirir instruments per actuar en la pròpia realitat), *aprendre a relacionar-se* (adquirir les capacitats per interactuar amb els demés), i *aprendre a pensar* (construir el propi pensament i la pròpia forma d'interpretar la realitat).

També des de la perspectiva de l'aprenentatge, l'informe *La educación encierra un tesoro*, de Jacques Delors (1996), ens parla de quatre dimensions de l'educació: *aprendre a conèixer*, *aprendre a fer*, *aprendre a viure* i *aprendre a ser*. Segons Trilla i Novella (2001), l'aprenentatge de la participació engloba elements que es refereixen a cadascuna d'aquestes dimensions de Delors, com veiem seguidament:

Aprendre a conèixer: Fa referència als coneixements i la informació necessaris per a participar. Per tant, conèixer el dret a participar, aprendre a obtenir i seleccionar la informació i conseqüentment desenvolupar la capacitat crítica, és a dir, la capacitat per generar un coneixement valoratiu de la realitat que sorgeix del contrast entre el que hi ha i el que hi hauria d'haver.

Aprendre a fer: Es refereix a la participació, a l'adquisició de totes aquelles capacitats (habilitats, destreses, procediments i fins i tot actituds i valors) relatius a l'acció de participar i actuar sobre l'entorn.

Aprendre a viure junts i a relacionar-se: la participació és sempre una acció social, col·lectiva i relacional i el seu objectiu serà també social. Les habilitats socials, les competències dialògiques, l'empatia, la resolució de conflictes,... totes formen part de les actituds associades a la participació.

Aprendre a ser: aquest últim va relacionat amb el desenvolupament de la parcel·la d'identitat dels individus lligada a la ciutadania. Segons Trilla i Novella (2001) això

constitueix en l'actualitat un dèficit, degut al fet que als adults els costa entendre la condició de ciutadà de fet i dret dels infants. Malauradament, sense aquesta consciència de ciutadania és difícil aconseguir la motivació necessària per voler participar en la societat.

L'educació per a la ciutadania per tant, és de gran interès i així ho mostren les agendes polítiques dels darrers anys. Aquesta formació hauria de ser present, no sols en àmbits educatius formals sinó també en d'altres no formals i informals, ja que trobem en la participació infantil exercida a tots aquets àmbits una bona font d'educació ciutadana. Abordarem seguidament la noció d'educació per a la ciutadania i el que aquesta implica.

3.2.1. Educació per a la ciutadania.

Des del Consell d'Europa, l'educació per a la ciutadania ha estat un dels més forts objectius estratègics en els sistemes educatius europeus. Una mostra d'aquest interès és l'informe elaborat al 2003 "Desenvolupant un enteniment compartit un glossari de termes per a l'Educació en ciutadania democràtica"³⁷, la defineix com aquella educació que busca assegurar que els joves esdevinguin ciutadans actius i responsables, capaços de contribuir al desenvolupament del benestar de la societat on viuen. Determinen que l'educació per a la ciutadania ha de guiar els infants i joves cap a l'adquisició d'una cultura política, un pensament crític i el desenvolupament de certes actituds i valors, com és una participació activa.

L'estratègia de Lisboa marcà el camí cap una economia basada en el coneixement i establí una nova agenda social per a Europa a partir de 2010, on els objectius centrals han de ser la inclusió social i la ciutadania activa. Per això, al 2003 la Direcció General d'Educació i Cultura de la Comissió Europea va instaurar un grup de treball que té per objectiu assegurar que l'aprenentatge dels valors democràtics i la participació democràtica en totes les escoles que formen part de la Comissió Europea s'estigui promovent amb eficàcia per, efectivament, preparar als joves per a una ciutadania activa.

³⁷ Council of Europe, Karen O'Shea: *Developing a Shared Understanding. A Glossary of Terms for Education for Democratic Citizenship* (Strasbourg, 2003)

Encara un altre text europeu fa referència a l'educació per a la ciutadania i és la recomanació 2006/962EC de la Unió Europea, que estableix com a competència clau la social i cívica, definida com:

La competència social remet a les competències personals, interpersonals i interculturals, així com a totes les formes de comportament d'un individu per participar de forma eficaç i constructiva en la vida social i professional. Aquesta competència es correspon amb el benestar personal i col·lectiu (...) Un individu pot assegurar-se una participació cívica, activa i democràtica gràcies a aquestes competències cíviques, especialment a través del coneixement de les nocions i les estructures socials i polítiques (democràcia, justícia, igualtat, ciutadania i drets civils). (Recomanació 2006/962EC)

A partir d'aquesta recomanació, els països europeus varen començar a fomentar experiències de participació tan dins com fora de l'escola (EURYDICE, 2012³⁸) amb l'objectiu que els infants i joves assolissin les competències, actituds i valors fonamentats en els principis de les societats democràtiques. En aquest informe més recent de la Unió Europea, es puntualitza que: "L'educació per a la ciutadania més efectiva succeeix quan els infants tenen l'oportunitat d'experimentar els valors i principis dels processos democràtics en acció". (Eurydice, 2012, p.13).

L'Educació per a la Ciutadania, particularment en el nostre context nacional, ha suscitat grans polèmiques, en part perquè existeixen diferents formes d'entendre el que implica el fet de ser ciutadà i la seva conceptualització (Trilla, 2000). Es fa necessari, doncs, trobar una definició compartida sobre què vol dir i què implica ser "ciutadà". Precisament el Consell d'Europa defineix al "ciutadà" com una persona coexistent en una societat. El sentit d'aquesta idea no és, però, restringit, la coexistència no queda limitada a un context nacional, sinó que abraça tots els contextos en els quals habiten els individus, és a dir, local, regional, nacional i també internacional. El concepte de "ciutadania responsable" planteja qüestions relatives a tenir consciència i coneixements sobre els drets i deures, sobre els valors cívics com

³⁸ http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php

són la democràcia i drets humans, la igualtat, la participació, la convivència, la cohesió social, la solidaritat, la tolerància a la diversitat i la justícia social.

Veiem que quan el Consell d'Europa ens parla de ciutadà, no es refereix a la mera condició legal de ciutadania, sinó que li atorga l'element de coexistència en la societat, més enllà de les fronteres nacionals, i a més afegeix l'especificació de ciutadania responsable, donant lloc a pensar que hi ha altres tipus de ciutadania a part d'aquesta.

En el nostre treball partim de la proposta de Trilla (2000), que es fonamenta en la distinció de Kymlicka i Norman (1997) entre ciutadania com a condició legal i ciutadania com a activitat desitjable, és a dir, l'exercici d'una "bona ciutadania". Trilla (2010) proposa les següents formes d'entendre la ciutadania i com hauria de ser l'educació per a cadascuna:

Taula 12: Formes d'entendre la ciutadania i l'educació corresponent. Trilla, 2010, p.89.

	Nivells de ciutadania		Caracterització	Educació
Ciutadà	A	Ciutadania com a condició legal	Persona com a subjecte de drets i deures establerts.	L'educació no és necessària.
Bon Ciutadà	B	Ciutadania conscient i responsable	Ciutadà que coneix i compleix amb els seus deures, i que també coneix i es troba capacitat per exercir i defensar els seus drets.	Educació <i>universal</i> en quant a destinataris i <i>compartida</i> en quant a contingut
	C	Ciutadania participativa, crítica i compromesa	Ciutadà compromès amb la millora de la ciutadania dels altres (ciutadà solidari) i/o del propi sistema de ciutadania establert (ciutadà transformador)	Educació <i>universal</i> en quant a destinataris però solament parcialment <i>compartida</i> en quant a continguts.

Com veiem, per a la primera noció de ciutadania no es necessiten requisits educatius, ja que es tracta de la condició legal donada pel fet de néixer o residir en una determinada ciutat. On sí té un paper rellevant l'educació per a la ciutadania és en el nivell definit per Trilla com "ciutadà conscient i responsable", aquell que coneix els seus drets i compleix amb els seus deures. Aquesta ciutadania requereix alguns coneixements, actituds, competències, valors,... elements tots que són adquiribles mitjançant l'educació. Segons Trilla, aquests continguts tenen caràcter "universal", és a dir, per la mateixa lògica que tots els ciutadans gaudim de capacitat política genèrica (i per tant es reconeix la condició de ciutadà) també hauríem de tenir tots cultivada aquesta característica per a què s'exerceixi de forma efectiva. Els continguts, també,

han de tenir un caràcter “compartit”, ja que si tots els ciutadans compartim drets i deures, tots hauríem de conèixer-los. Per tant, en aquest nivell d’educació per a la ciutadania, es tracta d’assolir uns mínims universals i compartits en pro de la convivència, la cohesió social i el desenvolupament d’una societat democràtica. En relació a qui té la responsabilitat d’impartir aquesta educació, Trilla (2010) afirma que perquè els continguts siguin universals i compartits és l’Estat qui hauria de garantir-la mitjançant el sistema educatiu formal, tot i que la família, la societat civil, el sistemes educatius no formals i informals també comparteixen part d’aquesta responsabilitat.

Un nivell més exigent de “bon ciutadà” és el del “ciutadà participatiu, crític i compromès”, que es preocupa per la ciutadania dels altres –solidari- i no és simplement complidor del sistema establert, sinó que percep els defectes en forma d’injustícies o desigualtats des d’una postura crítica, i lluita per canviar-ho - transformador. Trilla (2010) sosté que aquestes virtuts (solidaritat, capacitat crítica i participativa) són també educables i per tant una educació per a la ciutadania entesa en un sentit complert hauria d’incloure-les en els seus objectius. L’autor defensa que aquestes virtuts mantenen un principi d’*universalitat* ja que ningú pot oposar-se a aquestes característiques pròpies d’una societat democràtica (solidaritat, capacitat de crítica, compromís,...), però que en canvi és més difícil que assoleixin el principi de “compartit”. En una societat democràtica és difícil arribar a un consens sobre quines són les raons o motius fonamentals per a ser solidaris o transformadors. Per tant, en paraules de Trilla:

Una part dels continguts possibles d’una educació per a la ciutadania situada en el nivell de crítica i participativa són, en les societats democràtiques i pluralistes, objecte de debat i de dissensió; són les que s’anomenen: qüestions socialment controvertides. (Trilla, 2010, p.88).

Però aquest no és argument suficient per recloure aquest tipus d’educació per a la ciutadania als espais familiars o no formals, sinó que l’espai públic i l’escola haurien d’acollir el tractament d’aquestes qüestions socialment controvertides relacionades amb l’exercici de la ciutadania, ja que aquests temes formen part de la realitat i la seva existència és un fet ineludible en democràcia. Aquest tractament dels assumptes

controvertits, l'escola els hauria de tractar evitant qualsevol forma de bel·ligerància manipuladora, coactiva o excloent (Trilla, 1992).

La controvèrsia forma part de la societat i l'educació per a la ciutadania, com diu Cortina (1997), ha d'anar encaminada a formar una societat pluralista, on els grups amb membres que ostenten diferents cosmovisions arribin a viure en harmonia. És a dir, arribar a descobrir els valors que comparteixen totes les diferents doctrines, ètnies, gèneres,... tot i que no coincideixin en el conjunt de la seva visió, i arribar a concebre uns valors compartits irrenunciables per una societat democràtica (Rawls, 2000).

Així doncs podríem dir que l'educació per a la ciutadania ha de servir com un procés de construcció de valors, acompanyar els individus fins a donar resposta a un ideal d'existència mitjançant l'experiència, qüestionat la validesa o idoneïtat d'aquest ideal, aprenent d'aquest o modificant-lo (Payà, 2010).

D'acord amb Puig (2010) la finalitat última de l'educació en valors i per a la ciutadania és ajudar els joves a aprendre a viure, donar resposta a aquesta qüestió i aplicar-ho a la vida individual i col·lectiva. Aquest aprendre a viure inclou els àmbits de: "aprendre a ser" -construir una ètica pròpia, contrària a la formació uniformadora pròpia de les ètiques heterònomes-, "aprendre a conviure" -formació de l'ètica de l'alteritat, relacional, preocupada per crear vincles amb els altres-, "aprendre a formar part de la societat" -aprendre una ètica cívica o socio-ètica- i "aprendre a habitar el món" -ètica de la preocupació o de la cura per la humanitat i la naturalesa-.

La tasca de l'educació en valors i per a la ciutadania, doncs, no es presenta com una tasca fàcil tenint en compte el món plural, multicultural i global existent, per això, seguint a Puig (2010), s'ha de trobar el nucli mínim comú i "detectar els dinamismes morals compartits que ajudin a conduir la vida moral individual i harmonitzar la convivència col·lectiva". (Puig, 2010, p.67).

És en aquests aspectes universals on s'obren unes obligacions morals amb les seves respectives tasques educatives, i fan referència d'una banda a la necessitat humana de pertànyer a una manera particular d'entendre el món, el reconeixement i el respecte a les diferents formes de vida i punts de vista morals i una voluntat de crítica i

d'autocrítica que faci possible l'aprenentatge moral interpersonal i intercultural (universalitat de l'arrelament). I per altra banda, a la necessitat humana d'estar en relació amb els altres, la interdependència dels vincles que establim, la relació amb l'altre permet descobrir l'estructura de la moralitat (universalitat de l'apertura als altres). Segons Puig (2010), aquesta apertura als altres es produeix a través de trobades cara a cara, diàleg i participació cooperativa en projectes d'intervenció en el món natural o social. En definitiva, a través de l'afecte, el diàleg i la cooperació.

Puig estableix que "la força moral de l'arrelament i l'apertura als altres s'ha de plasmar en pràctiques i propostes educatives que permetin transmetre valors" (Puig, 2010, p.70).

Aquestes pràctiques d'educació per a la ciutadania han d'estar presents en la quotidianitat, en el dia a dia i en tots els entorns (família, escola, societat, etc). Tot seguit abordarem breument aquells espais que alberguen pràctiques dirigides específicament a l'educació per a la ciutadania, i els que es consideren en aquesta tesi: l'escola, l'educació en el lleure i en la comunitat.

- *L'educació per a la ciutadania a l'escola, al lleure i a la ciutat.*

En primer lloc, a l'escola existeixen diferents àmbits que donen l'oportunitat de desenvolupar les competències i els valors cívics per a l'exercici responsable de la ciutadania, com ara: "les classes" -assignatures curriculars-, "la cultura del centre" -pràctiques dirigides al conjunt de la institució i que incideixen en el clima de convivència general-, "l'entorn" -col·laboració entre escola i altres entitats socials- i "la relació interpersonal" -creació intencional de vincles afectius entre el professorat i l'alumnat- (Martín, 2010).

Seguidament, les organitzacions de temps lliure educatiu, segons Galceran (2010), han arribat a ser autèntiques escoles de convivència i educació ètica mitjançant l'aprenentatge de la participació democràtica com a màxima aportació a la construcció d'una ciutadania activa i compromesa. D'acord amb l'autora, les organitzacions d'educació en el lleure "són marcs privilegiats per a l'exercici de les relacions interpersonals intenses amb el grup d'iguals, transformant-se en institucions

educatives per al treball de la socialització, la sociabilitat i l'exercici de la micro-ciutadania". (Galceran, 2010, p.139).

L'autora estableix que l'educació per a la ciutadania en les organitzacions de lleure es realitza mitjançant dinàmiques participatius, entesos com aquells mitjans a través dels quals es pot manifestar, expandir i canalitzar la participació. Aquests dinàmiques responen, fonamentalment, als diferents espais o "àmbits de la vida col·lectiva" en els quals es pot participar; els diferents "nivells de socialització" que es donen a la col·lectivitat (grup, subgrup, intrainstitucional,...); el tipus de participació (formal, informal) i, finalment, els diferents moments (presa de decisions, preparació, realització) que poden donar-se en el procés participatiu.

En darrer lloc, la ciutat és un àmbit rellevant també en l'educació per a la ciutadania per ser un context educatiu, un medi, un contingut per aprendre i un teixit de valors. Segons Novella (2010), la ciutat és una xarxa de relacions socials que es concreten i s'amplifiquen mitjançant un projecte social compartit en un espai comú-públic de convivència, valors compartits, de cultura i d'exercici de la llibertat i la creativitat.

Els dos principis bàsics per a l'educació de la ciutadania des de la ciutat i amb la ciutadania els impulsà el VIII Congrés de Ciutats Educadores (Gènova, 2004) i són: la idea de coresponsabilitat col·lectiva i de participació ciutadana. Segons Novella (2010), els ajuntaments tenen la responsabilitat de complir els principis de la Carta de Ciutats Educadores³⁹ a través de l'articulació del *Projecte Educatiu de Ciutat* (PEC). Així, el PEC de Barcelona es defineix com un instrument de governança educativa, basada en la participació ciutadana, la planificació estratègica i la coresponsabilitat social en l'educació formal, no formal i informal.

En paraules de Novella,

la ciutat ha de permetre a la ciutadania teixir un conjunt de valors compartits a favor de la convivència, la solidaritat la justícia, el bé comú, la igualtat d'oportunitats (...) des del convenciment que la formació en valors i la participació activa dels ciutadans en el seu

³⁹ Associació Internacional de Ciutats Educadores. <http://w10.bcn.es/APPS/eduportal/pubPortadaAc.do>

projecte col·lectiu, i en l'individual, en són l'essència. (Novella, 2010, p.194)

Revisats els àmbits de l'educació per a la ciutadania i les formes en les que aquesta es presenta en cadascun d'ells, reprenem la qüestió de la dificultat que suposa aquesta tasca. Martín i Puig (2007) comparen aquest fet amb la pregunta que Sòcrates ja es formulà, *és possible ensenyar una virtut?* Els autors afirmen que no és possible aconseguir que algú adquireixi virtuts i valors mitjançant explicacions que li ofereixen els adults, ni tampoc amb la simple memorització. No es tracta de transmetre sabers, sinó que és un "saber fer". Tal i com hem vist en les diferents articulacions de l'educació per a la ciutadania, en totes elles es té present que els valors s'aprenen mitjançant la participació en pràctiques de valor d'una comunitat.

Tanmateix, els autors posen l'èmfasi en la relació entre educador i educant a l'hora d'aprendre valors. Estipulen que si l'educador és poc estimat, pot transmetre correctament coneixements, però molt difícilment transmetrà valors, per tant, Martín i Puig (2007) presenten unes competències pròpies per a cada àmbit d'intervenció en l'educació en valors. Competències que els educadors han de posar a punt, com es pot veure en la següent taula.(Si bé l'enfocament és escolar, considerem que aquestes competències professionals són aplicables per a educadors d'altres àmbits d'educació per a la ciutadania):

Taula 13: Competències per ensenyar a viure. Martín i Puig, 2007.

ÀMBITS D'INTERVENCIÓ	COMPETÈNCIES PROFESSIONALS
Un mateix	Ser un mateix
Relació interpersonal	Reconèixer l'altre
Grup classe	Facilitar el diàleg Regular la participació
Equips docents	Treballar en equip
Centre educatiu	Fer escola
L'entorn social	Treballar en xarxa

Per últim, afegeixen que la formació moral dels infants és una responsabilitat i una tasca compartida pels diferents medis dels quals participa en la seva vida quotidiana. Aquesta pertinença a diferents medis ajuda en el creixement moral, i no s'ha d'interpretar pensant que cada medi fa la seva intervenció aïllada, sinó que la confluència de les accions dutes a terme en cada àmbit, incrementa els resultats.

3.3. Participació i benestar subjectiu de la infància.

En la literatura més recent sobre participació infantil, es comencen a trobar relacions entre participació i benestar subjectiu. Si tenim en compte les diferents definicions del concepte "benestar infantil subjectiu" i els indicadors elaborats per avaluar-lo, es pot arribar a afirmar que la participació infantil té quelcom a veure amb el benestar dels infants.

El benestar subjectiu per a molts autors és fonamentalment "sentir-se bé, gaudir, estar content". Per tant, el funcionament individual i col·lectiu de constructes com "la felicitat, la satisfacció amb la vida o la satisfacció amb diferents àmbits de la vida, estan entre els seus objectius principals d'investigació" (Casas, 2012, p.29). Segons Casas, la troballa més consistent de la recerca científica sobre benestar infantil subjectiu és que la satisfacció amb les relacions interpersonals és l'àmbit que més importància té a l'hora d'avaluar la satisfacció global amb la vida.

En l'índex de benestar infantil de la Unió Europea (Social Policy Research Unit), elaborat per Bradshaw, Hoelscher i Richardson (2006), es defineix el benestar infantil des de la perspectiva dels drets dels infants, és a dir, com "el compliment i realització de tots els drets de l'infant i que cada infant tingui l'oportunitat de ser allò que pot arribar a ser" (Bradshaw et al., 2006, p.137).

Bradshaw, Hoelscher i Richardson (2006), analitzaren el benestar infantil a través de 8 dimensions, cobrint 23 dominis i 51 indicadors. Aquestes dimensions inclouen temes que afecten als infants des del seu propi punt de vista, però també des del punt de vista dels adults i la seva responsabilitat per garantir el benestar als infants. Les vuit dimensions de Bradshaw et al. (2006), són:

Taula 14: Dimensions del benestar infantil. Bradshaw, et al., 2006. Taula d'elaboració pròpia.

Situació material	Habitatge
Salut	Benestar subjectiu
Educació	Relacions dels infants
Participació ciutadana	Risc i seguretat

Per “benestar subjectiu”, que s’inclou com una dimensió del benestar general, entenen els recursos personals de cada infant, el seu rol actiu en crear el seu propi benestar. Aquesta dimensió està representada per tres dominis: a) salut auto-definida – percepció de la pròpia salut-, b) benestar personal –percepcions d’ells mateixos i sentiments- i c) benestar a l’escola –com se senten a l’escola, inclusivitat, auto-confiança. Si ens centrem en la dimensió que ens incumbeix en aquest treball, “participació ciutadana” com a indicador per mesurar el benestar, Bradshaw et al. (2006) ho defineixen com un aspecte diferent d’interacció dels infants amb el seu entorn per donar peu al compromís dels infants amb activitats cíviques i d’interès polític. Els dominis dintre d’aquesta dimensió són a) participació en activitats cíviques i b) Interès polític. Segons els autors, la informació sobre l’interès polític i la participació ciutadana dels infants dona una idea de com aquests estan preparats per fer-se càrrec del seu rol com ciutadans en societats democràtiques. Destaquen els estudis que posen de manifest la millora de les condicions de vida i del benestar dels infants en comunitats desfavorides, cada cop que s’organitzen de forma participativa i basada en la comunitat i incloent la participació dels infants. Continuen afirmant que per als infants, la participació ciutadana és beneficiosa a mida que adquireixen noves habilitats i coneixements, aprenen com accedir a la informació i desenvolupen capacitats de pensament crític. A més, l’experiència de la participació també els ensenya a cooperar i comunicar-se amb els iguals i els adults i construir així noves xarxes de relacions. Ser capaç d’expressar-se, ser escoltat i ser pres seriosament, a més, enforteix la confiança i l’autoestima dels infants (Bradshaw et al., 2006).

A més de l’Índex de la *Social Policy Research Unit*, diferents institucions s’han interessat per avaluar el benestar infantil. Però la més destacada ha estat UNICEF, amb

els Repord Card números 7 i 11, on fa una primera distinció entre benestar infantil objectiu i subjectiu. A continuació veiem les dimensions del benestar objectiu:

Taula 15: Font: Dimensions del benestar objectiu. Unicef, 2013.

Dimensions	Components	Indicadors
Benestar material	Carències monetàries	Índex de pobresa infantil
		Esbiaix de pobresa infantil
	Carències materials	Índex de carències infantils
		Baixa riquesa familiar
Salut i seguretat	Salut al néixer	Índex de mortalitat infantil
	Serveis de salut preventiva	Índex de baix peix al néixer
	Mortalitat infantil	Índex global d'immunització
		Índex de mortalitat infantil entre 1 i 19 anys.
Educació	Participació	Índex de participació a la primera infància
		Índex de participació (15-16)
		Índex de NEET (not education, employment or training ⁴⁰)
	Assoliments	Puntuacions curriculars segons PISA
Comportaments i risc	Comportaments de salut	Sobrepès
	Comportaments de risc	Menjar esmorzar
	Exposició a la violència	Menjar fruita
		Fer exercici
		Índex de fertilitat juvenil
		Fumar
		Alcohol
		Cànnabis
		Renyir/lluitar
Ser assetjat a l'escola (bulling)		
Habitatge i ambient	Habitatge	Habitacions per persona
		Múltiples problemes d'habitatge
	Seguretat ambiental	Índex d'homicidis
		Contaminació del aire

⁴⁰ No educació, treball ni formació.

D'entre les cinc dimensions, ens centrarem en la relativa a l'educació, que està mesurada majoritàriament pels índex de participació infantil en diferents rangs d'edat i en les mitjanes de puntuació de l'informe PISA sobre matèries curriculars. Aquesta participació fa referència a la participació en l'educació obligatòria, no al dret de participació infantil.

El benestar subjectiu va estar inclòs com una de les sis dimensions que considera UNICEF (Report Card, 2007), però en aquest cas, el benestar subjectiu va ser mesurat per separat, tenint en compte tan sols la següent dimensió de *Satisfacció de la vida*, que té en compte com els infants se senten sobre les seves vides d'acord amb les seves prioritats, i tenint en compte els resultats de les dimensions de benestar objectiu. La percepció de benestar infantil per part dels infants està íntimament lligat amb les relacions, particularment amb els pares i els iguals.

Els resultats de l'informe d'UNICEF (2013) són bastant sorprenents, ja que demostren que els països amb menys benestar objectiu, pugen posicions en el ranking quan parlem de benestar subjectiu i viceversa, els infants amb major benestar objectiu, baixen posicions en el benestar subjectiu.

Estudiar el benestar subjectiu considerant tant sols l'ítem de satisfacció amb la vida en general, resulta una mica feble (Casas, 2010 en l'informe d'UNICEF España). Per tant, trobem que Casas i Bello (2012) fan una proposta en el seu informe sobre qualitat de vida i benestar infantil subjectiu per a UNICEF Espanya, sobre la dimensió de Benestar Subjectiu i els seus components i indicadors, com es mostra en la taula següent:

Taula 16: Font: Benestar subjectiu. Casas i Bello, 2012.

BENESTAR SUBJECTIU Casas i Bello (2012)	
COMPONENTS	INDICADORS
Educació	Percentatge d'infants que consideren els companys de classe "amables i disposats a ajudar"
	Percentatge d'infants que declaren que "el meu tutor és un bon professor"
Salut i seguretat	Percentatge d'infants que valoren el seu estat de salut com excel·lent o bona
	Percentatge d'infants que declaren haver estat baixos d'ànims al menys un cop per setmana els últims sis mesos
	Percentatge d'infants que declaren estar satisfets amb ells mateixos

Entorn familiar i social	Percentatge d'infants que declaren passar temps amb els pares "simplement parlant"
	Percentatge d'infants que declaren tenir "un amic especial en qui realment poden confiar, que els fa sentir bé i que els ajuda quan ho necessiten"
Benestar material	Percentatge d'infants que declaren tenir almenys sis pertinències educatives.
Infància vulnerable	Percentatge d'estudiants de secundària que pensen que consumir alcohol cada dia pot causar bastants o molts problemes
	Percentatge d'estudiants de secundària que pensen que consumir cànnabis habitualment pot causar bastants o molts problemes.
Estils de vida	Percentatge d'infants que declaren estar d'acord o molt d'acord amb la frase "em sento lliure per expressar les meves idees i opinions en les meves activitats de temps lliure".

En definitiva, tenint en compte els diferents indicadors de mesura del benestar infantil, la participació infantil té relació directa amb la dimensió "Participació Ciutadana" de l'índex de benestar infantil de Bradshaw et al. (2006), i amb la dimensió de benestar subjectiu, "Estils de Vida" de Casas i Bello (2012), ja que especifiquen l'acte d'expressar les idees i opinions, participació cívica i/o política, implícit en la participació.

D'una manera més subjectiva, la participació creiem que pot incidir en totes les dimensions del benestar subjectiu (Casas i Bello, 2012), si tenim en compte els efectes dels que ens parlen els autors revisats a l'inici d'aquest capítol. Els que sustenten que la participació porta cap a un estil de vida més saludable i influeix en disminuir els comportaments de risc, també recolzarien que la participació incideix en les dimensions de "salut i seguretat" i "d'infància vulnerable". Els que postulen que la participació afavoreix les relacions interpersonals, també defensarien que la participació incideix en la dimensió "d'entorn familiar i social" i en la dimensió de "l'educació". Però aquestes relacions de participació i benestar subjectiu segons les dimensions de Casas i Bello, com hem dit, són, en aquest punt del treball, purament hipotètiques.

Existeixen però, perspectives teòriques que relacionen la participació amb el benestar, com són:

En primer lloc trobem els enfocaments de les ciències de la salut que defensen que la participació millora la salut de l'escola (Simovska, 2004; McLellan et al. 1999, Samdal et al., 1998) i la satisfacció i seguretat personal (Argyle and Martin, 1991, Millstein et

al., 1993). Pel que fa a Arild et al. (2011), afirmen que quan els infants poden expressar els seus sentiments i prendre decisions, això els suposa un benefici psico-social. Pel que, quan la situació és la contrària, la no participació suposa un risc a la seva protecció i seguretat. Seguidament trobem el model de Cantor i Sanderson (2003) basat en el fet que la participació dels individus en activitats que valoren augmenta el seu benestar personal. També en la mateixa línia, Matthews (2003), tal com hem vist anteriorment, postula que la participació incrementa el benestar psico-social perquè fa possible l'encaix en la societat i enforteix les relacions. D'altra banda Alkire (2005) planteja la relació de tres constructes "benestar-agència-empoderament". Per la seva banda, De Winter et al. (1997) afirma que:

Ajudar els infants a articular les seves opinions en el seu context, estimulant-los a desenvolupar responsabilitats social és un factor crucial, però sovint oblidat, en la prevenció de problemes psico-socials i en la promoció de la salut i el benestar. Per tant, un diàleg seriós amb els infants sobre temes que afecten la seva pròpia qualitat de vida, en altres paraules, ajudar-los a participar, ha de ser considerat de les dues maneres, com dret, i com una pre-condició per a la promoció de la seva salut i el seu benestar.(De Winter et al., 1997:16)

D'acord amb Cohen (2006), donar suport a la participació democràtica efectiva en l'educació dels infants "forma la base per aconseguir el benestar i la felicitat" (Cohen, 2006:202). Així mateix, estableix que la participació democràtica requereix les següents competències:

Taula 17: Font: Cohen, 2006. Taula d'elaboració pròpia

Habilitats essencials	Disposicions essencials
<ul style="list-style-type: none"> - Habilitat per escoltar-se a un mateix i als altres - Habilitat per ser crític i reflexiu - Habilitat per ser flexible a l'hora de resoldre problemes i prendre decisions, incloent l'habilitat per resoldre conflictes de forma creativa i no violenta - Habilitats comunicatives (ser capaç de participar en discussions i argumentar justificadament) - Capacitats col·laboratives (aprendre a comprometre's i treballar conjuntament cap un objectiu comú) 	<ul style="list-style-type: none"> - Responsabilitat o la inclinació a respondre als altres de manera apropiada - Apreciar l'existència pròpia com una criatura social que necessita els altres per sobreviure - Apreciar i tenir actituds cap a la implicació amb la justícia social - Inclinació per servir els altres i participar en actes de bona voluntat

Segons les afirmacions de l'autor, aquestes competències que denomina socio-emocionals, proveeixen una base essencial per a molts, si no tots, els aspectes de plaer, compromís i significat. Menciona que diversos estudis corroboren que les competències socio-emocionals estan estretament relacionades amb el benestar (Bar-On, 2005; Brackett i Mayer, 2003). Per a Cohen, trobar el sentit i el significat de la vida és un element essencial que contribueix al sentiment de benestar i felicitat.

Incrementar la democràcia en la vida escolar i la participació genuïna dels estudiants, beneficia tant a mestres com a estudiants, millorant les relacions i l'experiència d'ensenyament-aprenentatge (MacBeath et al., 2001; Fielding, 2001; Gray et al., 2006). A més, si la participació no només és per part dels estudiants sinó també de tot el personal que treballa al centre, es converteix en un factor clau per assolir nivells alts de satisfacció per a tothom (Gray et al., 2006). Quan es parla de satisfacció escolar es fa referència al constructe que contribueix a la satisfacció de la vida mitjançant la felicitat, el gaudir de l'escola, el sentiment de benestar i la qualitat de vida entre els infants i joves (Argyle and Martin, 1991; Millstein et al., 1993). Tot i així, no s'ha trobat en les investigacions evidències que la participació tingui algun tipus d'efecte en els resultats acadèmics dels estudiants (de Róiste, et al., 2012), encara que alguns autors defensen que la satisfacció és un element molt important en l'assoliment dels coneixements acadèmics (Samdal et al. 1999).

Estudis recents com el de de Róiste et al., 2012 afirmen que: "les nostres troballes demostren que la participació a l'escola està associada a la construcció de percepcions positives sobre l'escola, salut positiva i benestar positiu" (*de Róiste et al., 2012, p.97*).

Afegeixen que el fet que els estudiants estiguin inclosos en la creació de les regles i les normes, genera que aquests estiguin més oberts a acceptar-les i seguir-les i desenvolupar una actitud positiva vers l'escola.

Seguint amb aquest enfocament, Arild, et al. (2011) demostren també amb els seus estudis que quan la participació infantil s'estableix com un procés on es dóna informació als infants i explicacions sobre el que passa i les opcions que hi ha, reben ajuda i suport per expressar els seus sentiments i estan al cas dels processos de presa de decisions, tot plegat amb un benefici psicossocial.

Concretament, la conclusió a la que arriben és la següent: “els processos de participació resulten en a) les relacions entre infants i família són enfortides; b) una participació exitosa porta cap a un creixement de l’autoestima i c) la participació està associada amb un creixent sentiment de domini i control”. (Arild, et al. 2011, p.330).

Alhora també alerten que la manca d’aquesta participació pot anar en contra de la protecció dels infants, ja que no incloure les perspectives dels infants en els funcionament pot tenir dos efectes importants. D’una banda, rebaixa la probabilitat que problemes com l’abús o la negligència siguin descoberts i es pugui actuar amb la rapidesa necessària, i de l’altra, és més difícil que els infants que mai han experimentat la participació puguin manifestar en veu alta quan alguna cosa els hi va malament.

Per últim, la proposta que triem com a referència teòrica en aquest treball, per centrar-nos en el camp de la participació infantil, és la de de Graham i Fitzgerald (2011) que defensen que els principis de la participació són la base per a qualsevol iniciativa encaminada a millorar el benestar infantil social i emocional.

Segons Graham i Fitzgerald (2011), quan els infants són vistos com a ciutadans i actors socials amb les seves pròpies estratègies per participar en la família i en la vida comunitària, quan aquests tenen quelcom a dir, en definitiva, quan se’ls reconeix el dret a la participació -elevant el seu nivell d’acció social i emocional, ajudant-los a desenvolupar un sentiment de pertinença a la seva comunitat, guanyant noves habilitats i competències, coneixent gent nova i construint consciència de la seva pròpia agència, i són respectats com individus- aleshores la participació resulta tenir nombrosos beneficis per als infants. L’emergència de la mirada a la participació com quelcom amb possibilitats de millorar el benestar infantil, està formada per diversos factors:

- Esclariment: els infants tenen quelcom important a dir-nos, si sabem el que és, serà fonamentalment beneficiós per a l’infant.
- Empoderament: els infants són conscients de les seves habilitats i ajuda per trobar el seu lloc a la societat i millorar l’aspecte relacional.

- Autoconfiança, auto-respecte, auto-estima: per expressar necessitats personals i desitjos sense por, sentir-se competent i digne i per últim ser conscient de les seves potencialitats (Honneth, 1995).
- Reconeixement: el no reconeixement conduiria a l'aïllament i la soletat (Honneth, 1995), mentre que el reconeixement abraça les necessitats més amagades dels infants, permet que siguin conegudes, reconeixent-les com quelcom autèntic i distintiu dels infants (Arendt, 1971). Dóna lloc a escoltar les experiències dels infants, entendre-les, respectar-les i actuar sobre possibles problemes com la tristesa, l'ansietat, el ressentiment, la culpa, etc. (Graham, 2004).

Podem observar que en la literatura científica es parla de la relació entre participació infantil i benestar (o benestar subjectiu), i majoritàriament coincideixen en afirmar que la participació contribueix, millora, augmenta aquest benestar.

PART II: METODOLOGIA

El obstáculo, en lo real vivido, es la pluralidad de maneras de estar presente en el mundo. El camino es a la vez mundo y sujeto, es la significación del sistema que acaba de ser descubierta como unidad que integra los diferentes puntos de vista anteriores, las singularidades aportadas.

Gilbert Simondon, 1995⁴¹

⁴¹ Simondon, G. (1995) L'individu et sa genèse physico-biologique. P.209

CAPÍTOL 4. MARC EMPÍRIC DE LA RECERCA

4.1. Introducció.

La metodologia tracta la qüestió del *com* conèixer la realitat social entesa com l'objecte d'estudi d'estudi i, en aquest sentit, fa referència a la instrumentació tècnica emprada en el procés cognitiu. Establirem una precisió terminològica abans de continuar. Per "metodologia" entenem l'aproximació general a l'estudi d'un objecte o procés (Iñiguez, 1995), és a dir, el conjunt de mitjans teòrics, conceptuals i tècnics que una disciplina desenvolupa per a la obtenció dels seus fins. O, el que és el mateix, la naturalesa i la forma de sistemes amb els que s'obté coneixement (Ruiz, 2009). Per "mètode", entenem els camins específics que permeten accedir a l'anàlisi dels diferents objectes que es pretenen investigar. Dit en d'altres paraules, les formes concretes que utilitzarem per obtenir coneixement i que prescriuen la utilització encadenada d'un conjunt de tècniques de selecció dels informants, d'obtenció i d'anàlisi d'informació (Ruiz, 2009). Finalment, "tècnica" es refereix als procediments específics de recollida d'informació (Iñiguez, 1995).

La configuració de la metodologia està estretament lligada a la voluntat de donar resposta als objectius de la recerca, i per això s'ha d'ubicar en el paradigma científic més idoni, en funció del propòsit de la investigació i la teoria que l'emmarca.

En les ciències socials els dos paradigmes que han orientat la investigació són el positivisme i l'interpretativisme, cadascun d'ells respon de forma diferent a les qüestions de fons de la investigació social, la qüestió ontològica, l'epistemològica i la metodològica (Corbetta, 2007). Donada la naturalesa de la nostra recerca, la metodologia emprada s'emmarca en el paradigma de l'interpretativisme, que sosté la idea que en les ciències socials no existeix una separació entre l'observador i l'objecte observat, i el coneixement només pot assolir-se a través d'un procés de comprensió. Aquest enfocament ha desenvolupat tècniques pròpies d'anàlisi del material empíric, que constitueixen un cos denominat investigació qualitativa.

En la següent taula adaptada de Guba i Lincoln (1994) veurem de quina manera dona resposta l'interpretativisme a les diferents qüestions:

Taula 18: Interpretativisme. Guba i Lincoln (1994).

	Interpretativisme
Ontologia	<p>Constructivisme: El món que es pot conèixer és el dels significats atribuïts pels individus</p> <p>Relativisme: Les realitats construïdes varien en la forma i en el contingut entre individus, grups i cultures</p>
Epistemologia	<p>Absència d'objectivitat</p> <p>L'investigador i l'objecte de la investigació estan relacionats entre sí.</p> <p>Ciència interpretativa en busca d'un significat</p> <p>Objectiu: La comprensió</p> <p>Generalitzacions: Enunciats de possibilitat, Tipus ideals</p>
Metodologia	<p>Interacció empàtica entre investigador i objecte d'investigació.</p> <p>Interpretació</p> <p>Interacció observador-observat</p> <p>Inducció (el coneixement emana de la realitat estudiada)</p> <p>Tècniques qualitatives</p> <p>Anàlisi per casos</p>

Segons el sociòleg Max Weber, el mètode és el de *Verstehen* (comprendre) o comprensió racional de les motivacions dels actes. També interpretació de l'objectiu dels actes, la magnitud del propòsit i la intenció de l'acció humana. El component d'identificació amb l'altre també té com a fita la interpretació racional: comprendre les motivacions dels seus actes, és a dir, el significat subjectiu atribuït per l'individu a la seva conducta.

El destí d'aquest paradigma és arribar a un "tipus ideal" que d'acord amb Weber, no s'ha de confondre amb la realitat ja que aquest ha estat construït d'un mode ideal i heurístic (Weber, 1992). És a dir, són ideals ja que són una construcció mental de l'home, i compleixen una funció heurística en el sentit que orienten el seu coneixement.

L'objecte d'estudi són les experiències de participació infantil, així com esbrinar quins efectes té a diferents nivells. No preteníem amb aquest estudi extreure resultats i conclusions generalitzables amb la quantificació de les dades ni canviar la realitat educativa estudiada, sinó donar llum a aquests models per orientar el coneixement sobre l'experimentació de la participació infantil.

La metodologia emprada, doncs, ens ha de donar el millor accés als escenaris on té lloc la participació infantil per recollir informació eloqüent mitjançant el diàleg, l'escolta, l'observació i l'anàlisi documental. En aquest sentit, la metodologia interpretativa ens possibilita una comprensió holística de la realitat, permet una immersió en l'objecte d'estudi, és la més consistent amb el marc teòric i més adequada als objectius de la investigació.

En aquest apartat, per exposar de manera més acurada la metodologia de la investigació, hem organitzat la informació en set grans blocs que presentem seguidament:

1. Objectius
2. Disseny de la investigació: l'estudi de cas
3. Casos d'estudi
4. Tècniques de recollida d'informació
5. Anàlisi i tractament de les dades
6. Fases de la Investigació
7. Rigor científic i ètica de la recerca.

4.2. Objectius de la investigació.

La tesi doctoral pren com objecte d'estudi la participació infantil. Ens proposem la fita de conèixer com s'articula aquesta participació en experiències educatives de diferents àmbits -l'escolar, l'educació en el lleure i en la comunitat mitjançant el consell d'infants- que incorporen l'exercici de la participació de forma intencional i sistemàtica, tot seguint els criteris teòrics que li donen validesa i efectivitat (Hart, 1992, Trilla i Novella, 2001, Chawla, 2001, entre altres). Pretenem fer emergir les claus del funcionament d'aquestes experiències així com el significat que els agents implicats li atorguen. Ens proposem també identificar quina és la repercussió d'aquest funcionament participatiu en els propis infants, en els centres educatius i en la comunitat.

D'aquest objectiu general, es desprenen els següents objectius específics:

1. Descriure el funcionament de les experiències de participació infantil a l'escola, el lleure i els consells d'infants.
2. Identificar els efectes que la participació infantil produeix en els infants.
3. Identificar els efectes de la participació infantil en els centres on aquesta es duu a terme.
4. Identificar els efectes de la participació infantil en la comunitat on es realitza l'experiència de participació infantil.

En definitiva, pretenem que la descoberta del funcionament de la participació infantil en els diferents àmbits i els seus resultats, pugui servir com a recurs per a promoure la participació infantil en futures pràctiques educatives.

4.3. Disseny d'investigació: l'estudi de cas.

Tota investigació requereix d'un disseny, entès com la planificació sobre com es portarà a terme l'estudi. Aquest disseny de l'estudi s'emmarca dintre del paradigma interpretatiu i l'ús d'una metodologia qualitativa. El més comú en els estudis qualitius és el disseny anomenat "estudi de cas", i per al nostre treball és el disseny més apropiat d'acord amb el l'objecte d'estudi, per les raons següents: aquest disseny permet un accés als escenaris complert i acurat, possibilita indagar en les subjectivitats dels agents per, posteriorment, realitzar-hi un constructe, permet observar i estar a l'escenari sense contaminar-lo, no pretén arribar a una veritat absoluta ni a una generalització dels resultats, ja que el que ens proposem és donar il·luminar una "manera de fer" que pot aportar nous coneixements i idees a altres actors d'experiències similars.

L'objectiu de la investigació és la comprensió profunda de les experiències on es posa en pràctica la participació infantil i quins efectes immediats produeix aquesta, més enllà de la teoria i del que ja coneixem, es pretenia amb aquest estudi conèixer i comprendre en profunditat la percepció dels agents implicats en aquestes experiències.

És oportú, doncs, definir què entenem per estudi de cas. Començarem amb les definicions més emprades per la comunitat científica, les de Smith i Stake. D'acord amb Smith (1978) un estudi de cas és la investigació empírica d'un fenomen específic i acotat. Aquest fenomen específic o cas, és escollit per la seva potencialitat a l'aportar informació sobre una teoria, tema o una constel·lació més gran de casos. Seguidament, segons Stake (1995) l'estudi de cas espera entendre la complexitat d'un cas singular d'un interès especial i per tant, es busca el detall de la interacció en el context determinat.

Tal i com indiquen aquestes definicions, la importància recau en el cas, és per això que l'elecció de l'estudi de cas com a disseny de la nostra investigació, es basa en l'assumpció que els casos que seran estudiats són casos particulars de participació infantil amb un gran potencial per aportar idees a altres experiències participatives.

Així, la *raison d'être* de l'estudi de cas és la comprensió profunda d'un fenomen en particular. No només té en compte la demografia, el número de persones afectades o implicades, ... sinó també la percepció sobre l'experiència que tenen els participants (Mabry, 2009).

A més tenir present el que la literatura defineix com a estudi de cas, entenem que els dissenys metodològics són constitutius de la seva història, per tant, és important revisar la seva evolució per entendre'l completament. A continuació exposarem unes pinzellades sobre la història de l'estudi de cas com a disseny metodològic.

En el s.XVIII, Kant (1781) definia les ciències socials com l'estudi de fenòmens o de les coses-tal-i-com-apareixen i el mesurament de coses-tal-i-com-són. Com els humans són propensos a donar sentit a les coses, la percepció emergeix com un objecte de les ciències socials determinant com les coses apareixen per a un participant en determinat escenari i com apareixen per a l'observador. És per això que l'estudi de cas treballa per documentar la percepció humana i les experiències, fent que l'investigador utilitzi de forma conscient les seves pròpies percepcions en el procés i es comprometi i s'impliqui amb la fenomenologia.

Durant el segle XIX, l'Escola de Viena es va moure de la insistència en el positivisme a la mesurabilitat de la realitat objectiva (Comte, 1822), i de la noció que la veritat d'una afirmació depèn de la seva correspondència amb una realitat objectiva (David, 2005) al positivisme lògic, menys exigent amb el requeriment de veracitat d'entitats reals (Popper, 1935).

Simultàniament, Nietzsche (1882) aixecant una instància a favor del judici subjectiu, afirmà "Nosaltres contemplem totes les coses mitjançant el cap humà", i Dilthey (1883) avançà una teoria general sobre la comprensió, *Verstehen*, on l'accent de la recerca inclou al subjecte en la construcció d'un significat. A partir d'aquí l'Escola de Chicago va desenvolupar una sociologia urbana, en els anys 1920-1930, emprant mètodes etnogràfics.

A finals del segle XX, Erickson, quant descrivia la metodologia qualitativa, estava encoratjant els investigadors per "posar la ment de nou en el quadre". (1986, p. 127).

Segons el paradigma interpretativista, l'estudi de la realitat implica el constructivisme, ja que tot el coneixement està format de forma individual. Per articular una metodologia qualitativa rellevant, Lincoln i Cuba (1985) promouen una ontologia de la veritat i una epistemologia de la subjectivitat on els significats són individual o socialment construïts. De forma similar, la metodologia hermenèutica està marcada per la recerca del significat, que els individus atribueixen a un fenomen (Cuba i Lincoln, 1994; 2005).

Les característiques que distingeixen aquest mètode posicionen l'estudi de cas per contribuir substantivament a les ciències socials, oferint enfocaments intensos en casos d'interès, el seu context i la seva complexitat.

L'estudi de cas mostra un profund respecte per la complexitat dels fenòmens socials. La metodologia qualitativa té alerta al recercador en quant a patrons d'activitats i la varietat de significats que els participants atribueixen a les seves experiències.

D'acord amb L. Mabry (2009), les qüestions clau de l'estudi de cas són: què està passant aquí, específicament? Què vol dir això que passa aquí per als individus que en formen part (o actors)? Per donar resposta a aquestes qüestions, l'estudi de cas comporta, en paraules d'Erickson, "la necessitat d'un enteniment específic mitjançant la documentació sobre detalls concrets". (Erickson, 1986, p.124)

Un estudi de cas pot estudiar més d'un cas concret, tal i com defineixen Darke et al. (1998) i Schofield (2000), l'estudi de cas col·lectiu o múltiple permet la comparació, particularment en diversos escenaris. Això ajuda a comprendre la complexitat i les diferents perspectives dels participants, per a afilar la precisió de les dades, enriqueix l'estudi en tant que aporta més punts de vista, més formes de treballar i percebre en diferents àmbits educatius, la qual cosa permetrà realitzar una triangulació per reafirmar la validesa dels resultats. En la nostra investigació, es tracta concretament d'un estudi de cas col·lectiu ja que hem seleccionat sis casos de participació infantil⁴².

L'estudi de cas en ciències socials, generalment inclou mètodes qualitius o mixtes. Tal i com descriu la literatura sobre investigació educativa per Denzin i Lincoln (1994,

⁴² més endavant descriurem la selecció dels casos detalladament.

2005), Erickson (1986), LeCompte i Preissle (1993), Lincoln i Guba (1985), Stake (2005) i Wolcott, (1994), els mètodes qualitius en l'estudi de cas es caracteritzen per tres tècniques de recollida de dades: observació, entrevista i anàlisi de documents. Aquestes tres tècniques han estat acceptades i legitimitzades inclús en programes d'avaluació (House, 1994; Shadish et al.,1991; Worthen et al., 1997).

La diferència entre l'estudi de cas i la denominada *grounded theory* (teoria fonamentada) o mètode de "constant comparació", és que el segon mètode requereix una continua i constant comparació amb les dades que es van incorporant amb la interpretació emergent de les dades recollides amb anterioritat (Glaser i Strauss, 1967; Strauss i Corbin, 1990). A l'estudi de cas, en canvi, molt rarament es produeix teoria fonamentada, ja que en lloc d'això es busca una teoria localitzada, o el que Erickson (1986) denomina *petite generalizations*.

Considerem que aquest és un model que ens permet generar processos per aprofundir en l'experiència viscuda per part dels subjectes implicats mitjançant espais de reflexió individual i col·lectiva. Aquests processos, alhora, ens ajudaran a identificar, en primer lloc, els elements més significatius del funcionament de la participació infantil en diferents contextos; en segon lloc, els principis que haurien de tenir les experiències de participació infantil per tal de fer-les significatives i que tinguin efectes formatius per a la ciutadania activa; en tercer lloc, les dificultats o propostes que els agents implicats identifiquen, així com els efectes immediats corresponents a diferents nivells (individual, de centre, comunitari i familiar) que ens orientaran cap un *tipus ideal* sobre les experiències participatives des de la veu dels implicats.

Considerem que aprendre de l'experiència és important i sabem que la capacitat humana per comprendre sobrepassa la capacitat del llenguatge per a comunicar un significat. L'experiència diu alguna cosa més del que està escrit. L'estudi de cas, més que d'altres investigacions qualitatives, conta la història del cas (Mabry, 2009).

En definitiva, el coneixement experimental és normalment superior al coneixement declaratiu ja que aquest últim pot resultar menys memorable i més fàcilment desestimat.

Per tant, justifiquem l'opció de l'estudi de cas com a disseny metodològic de la investigació en els següents punts:

1. La realitat social és creada pels individus i és complexa, dinàmica i dependent del context. L'estudi de cas ens permet entendre la complexitat del cas d'interès i la interacció interna dintre del context de la participació infantil.
2. Possibilita l'accés a l'escenari amb interès pur per aprendre com funciona en la seva quotidianitat, l'ambient, les percepcions dels agents, tot deixant de banda possibles presumpcions.
3. No ens proposem generalitzar els resultats o configurar una teoria, sinó que l'estudi de cas ens permetrà explicar una història des de l'experiència, fet que convidarà a construir altres interpretacions individuals per entendre altres casos i contribuirà al coneixement sobre participació infantil vinculant les troballes de l'estudi amb la teoria existent.

En poques paraules, l'estudi de cas contribueix a les ciències socials i a la societat en general a través de la generació de vincles, cas-per-cas, construcció de significats per part del investigador, del lector i per a la comunitat científica.

4.4. Casos d'estudi.

Com hem mencionat anteriorment, els casos d'estudi han estat seleccionats per la seva potencialitat a l'hora de donar resposta a les preguntes que ens plantejàvem amb aquesta recerca. Hem considerat que aquest és el criteri més important a l'hora de seleccionar els casos d'estudi (Stake, 1995).

En primer lloc, són centres on s'implementen pràctiques de participació infantil. De tots els espais de participació infantil que recull la literatura que hem vist en el segon capítol d'aquest treball (UNICEF, 2003; Apud, 2005; Casas, 2008), vàrem optar per aquells que compten amb una llarga tradició pedagògica i que suposen pràctiques de caràcter intencional i sistemàtic. Per tant, els àmbits educatius considerats en la nostra recerca han estat: l'àmbit de l'educació formal -l'escola, centres d'educació primària-, àmbit d'educació en el lleure -grups d'escoltisme que suposen una pràctica continuada

amb compromís d'assistència regular-, i per últim l'àmbit d'educació comunitària - consell d'Infants, òrgans representatius municipals formats per nens d'entre 10 i 12 anys que segueixen el model de la proposta de Tonucci (1996)-.

Així mateix, es va considerar que les experiències fossin suficientment intenses i extenses, que acreditessin una participació real i genuïna, “bona participació” segons Chawla (2001), “autèntica” segons la denominació proposada per UNICEF (2003) o “efectiva” en la utilitzada per Casas (2008). Seguidament, es varen considerar aquelles experiències on la participació que es promou fos del tipus projectiva (Trilla i Novella, 2001), que a l'hora es situen com a mínim en els nivells cinc i sis en l'escala de Hart (1992) i per últim, que compleixen en gran mesura les condicions de funcionament proposades pels experts (Lansdown,2001; Chawla, 2001; Save The Children, 2005).

Per a la selecció de les experiències a estudiar en els tres àmbits educatius proposats, es varen utilitzar diferents fonts d'informació: els propis coneixements dels membres del grup d'investigació *Participació Infantil i Construcció de la Ciutadania*⁴³, ja que aquest disposava de prou bagatge de treball al voltant d'experiències participatives en tots tres àmbits, publicacions específiques sobre participació infantil, assessorament d'experts⁴⁴ i informacions proporcionades per moviments de renovació escolar i educació en el lleure⁴⁵.

Així doncs, per a cada àmbit que aquesta tesi es proposa estudiar, es va seleccionar un moviment que incorporés els criteris esmentats anteriorment. En concret, per a l'àmbit d'educació formal es seleccionà el cas de les escoles de la Fundació Pere Vergés; per al d'educació en el lleure, el moviment de Minyons Escoltes i Guies de Catalunya; i per l'àmbit comunitari, la Xarxa de Consells d'infants de Barcelona. Tots

⁴³ Línia de recerca de *Participació, Educació i Construcció de la Ciutadania*, del Grup de Recerca en Educació Moral. Universitat de Barcelona. <http://www.ub.edu/GREM/?portfolio-item=lineas-de-trabajo-item-3>

⁴⁴ Durant el desenvolupament de la recerca s'han realitzat dos reunions tècniques amb el professor expert en participació infantil Roger Hart, el qual també ha tutoritzat les dues estades de recerca de la investigadora a la City University of New York.

⁴⁵ Varen tenir lloc reunions i entrevistes amb responsables de: Escoles -del Mar, Garbi, Arrels, Costa i Llobera, Els Xiprers, El Sagrer, Sant Miquel, Decroly, del Bosc-; Centres i Moviments d'educació en el lleure -Esplai La Gresca, Esplai Erol, Esplai MIB, Associació Educativa Itaca, Esplai Sant Llorenç, Grup de Joves Xivarri, Agrupament escolta Rudyard Kipling; Agrupament Escolta Comte Jofre i Verge de Rocaprevera, Agrupament Escolta Skues, Esplai Estel, Esplai Totikap, Agrupament escolta Pau Claris, Fundació Marianao, Fundació Catalana del Esplai, Moviment de centres d'Esplai Cristians Catalans- FPT, Minyons Escoltes i Guies Sant Jordi de Catalunya-; Xarxa de Consell d'Infants de la Diputació de Barcelona –Consells d'Infants dels Ajuntaments de Rubí, Prat de Llobregat, Granollers, Sant Feliu de Llobregat, Cardedeu y Hospitalet de Llobregat.

tres casos, concreten l'aplicació de les seves teories a través de diferents escoles, caus⁴⁶ i consells infantils respectivament. En la nostra recerca vàrem escollir dos centres de cada moviment per veure, almenys, dues formes possibles d'aplicar a la pràctica la teoria en la que s'emmarquen, com veiem en la taula següent:

Taula 19: Casos d'estudi

AMBIT	CAS D'ESTUDI	CENTRE
ESCOLA	FUNDACIÓ PERE VERGÉS	ESCOLA GARBÍ (E1)
		ESCOLA DEL MAR (E2)
LLEURE	MINYONS ESCOLTES I GUIES DE CATALUNYA	CAU RUDYARD KIPLING (LL1)
		CAU PAU CLARIS (LL2)
CONSELLS D'INFANTS	XARXA DE CONSELLS D'INFANTS	C.I. PRAT DE LLOBREGAT (CI1)
		C.I. RUBÍ (CI2)

La selecció d'aquest dos centres concrets per cada cas es justifica de la següent manera:

- Àmbit d'Escola: La Fundació Pere Vergés duu a la pràctica la seva metodologia a través de dues úniques escoles, la Garbí i la del Mar, a Esplugues i Barcelona respectivament, ambdues incorporades en el nostre estudi.
- Àmbit de Lleure: El Moviment Minyons Escoltes i Guies disposa de vuit delegacions territorials arreu de Catalunya, les quals estan formades per nombrosos caus (centres). En la nostra recerca hem seleccionat dos caus de la ciutat de Barcelona amb l'ajuda del comissari general del moviment, i el comissari del barcelonès, els quals prioritzaren per a la col·laboració amb el nostre estudi caus amb llarga trajectòria i experiència.
- Àmbit de Consell d'Infants: Per a la selecció de Consells d'Infants vàrem comptar amb l'assessorament de les tècniques d'alguns Ajuntaments per a

⁴⁶ El terme *cau* s'utilitza en l'argot escolta per referir-se als centres on es desenvolupen les activitats de Minyons i Escoltes, també es poden anomenar agrupaments. A llarg d'aquest escrit, s'utilitzaran tots dos termes aleatòriament, cau i agrupament.

finalment seleccionar Consells que funcionen de forma diferent en alguns aspectes ja que considerem que pot enriquir els nostres resultats.

Per a les seleccions dels diferents centres, la clau d'accés ha estat la disposició i voluntarietat dels responsables a col·laborar amb la nostra recerca i la manifestació explícita del seu interès durant les reunions mantingudes.

En els següents apartats aportem una presentació acurada de cadascun dels centres seleccionats per a cada cas.

4.4.1. Escoles de la Fundació Pere Vergés.

Com hem exposat breument en l'apartat anterior, Per estudiar la participació en l'àmbit escolar hem seleccionat el cas de la fundació Pere Vergés, concretament les escoles Garbí i del Mar. En primer lloc mostrem una taula resum amb informació dels centres i a continuació algunes pinzellades històriques i del funcionament actual que ens serviran per a presentar el cas.

Taula 20: Escoles estudiades

Nom:	ESCOLA GARBÍ (E1) http://www.escolagarbi.cat/	ESCOLA DEL MAR (E2) http://www.bcn.cat/escoladelmar/portada.htm
Responsables i contacte	Director i coordinadora Pedagògica	Directora
Districte	Esplugues de Llobregat. Barcelona	Horta-Guinardó. Barcelona
Titularitat	Privada - Concertada	Pública
Nivell Educatiu	Educació infantil, primària, secundària i batxillerat (de 3 a 18 anys)	Educació infantil i primària (de 3 a 12 anys)
Línies	Tres línies d'Infantil i 1er, 2n i 3r Primària. Dos línies de 4t, 5é i 6é de Primària i Secundària.	Una línia d'infantil Una línia de primària

Totes dues escoles han desenvolupat el seu model educatiu seguint el llegat del pedagog Pere Vergés (1896 – 1970), que es proposà que l'Escola fos un agent de transformació social. Vergés, en línia amb l'Escola Nova, pensava que l'escola ha de proporcionar l'ambient perquè el nen, en els primers passos escolars, es desenvolupi espontàniament i en un pla d'iniciativa i així descobreixi la seva manera de ser, i amb el temps les seves aptituds i les seves manifestacions afectives, per encarrilar-les específicament i particularment en el futur (Vergés, 1947).

En el seus projectes educatius es defineixen com escola activa, participativa, on es potencia l'educació integral, s'entén la diversitat com un fet enriquidor, es valora l'aprenentatge de les arts plàstiques, musicals i físiques, i consideren la relació sistemàtica amb les famílies com un element clau.

L'Escola Garbí i l'Escola del Mar comparteixen els principis educatius i el primer referent que trobem en el seu projecte educatiu en relació als principis, és la següent cita de Pere Vergés:

Hauríem de fer per manera de crear dins l'escola els fonaments d'una ciutat ideal, on cada persona esdevingués un ciutadà, amb l'exercici d'uns drets i uns deures en relació a la col·lectivitat. Així l'individu passa harmònicament del grup familiar a la classe, d'aquesta a l'escola, i de l'escola a la ciutat. (Pere Vergés, 1947⁴⁷).

L'objectiu educatiu de l'Escola Garbí i l'Escola del Mar és formar persones preparades per ser agents actius de la societat, compromesos amb la seva comunitat, inquiets i oberts, amb uns valors i capacitat d'observació i reflexió. Els objectius concrets compartits per les dues escoles segons els documents analitzats, queden resumits en el següent quadre:

⁴⁷ Font: Projecte Educatiu de Centre de les Escoles Garbí.

Taula 21: Objectius de les escoles de la Fundació Pere Vergés.

- *L'Escola entesa com una ciutat ideal on l'alumne és un ciutadà amb drets i deures.*
- *Pensar. Impulsar l'interès per aprendre, formar l'esperit crític i autocrític, orientar en la tria i la presa de decisions.*
- *Sentir. Generar la il·lusió de viure l'Escola, educar la gestió de les emocions, ajudar a desvetllar els sentiments.*
- *Estimar. Impulsar l'acció cooperadora, promoure el treball en equip, valorar el respecte a l'entorn natural i humà.*

Fins aquí podem veure en termes generals quin és el tarannà de les escoles de la Fundació Pere Vergés, tot i que fins ara tan sols pretenem donar una petita introducció a mode de presentació de les experiències estudiades, més endavant, en la part de resultats, detallarem amb minuciositat tot allò relacionat amb el funcionament participatiu dels centres.

4.4.2. Agrupaments de Minyons Escoltes i Guies de Catalunya.

Com ja hem avançat, en l'àmbit del lleure l'estudi s'ha interessat pel funcionament de Minyons Escoltes i Guies de Catalunya, concretament els dos caus seleccionats per a l'estudi han estat els anomenats Agrupament Escolta i Guia (AEiG) Rudyard Kipling i l'AEiG Pau Claris, que presentem a continuació.

Taula 22: Agrupaments estudiats

Nom	AEiG RUDYARD KIPLING (LL1) http://www.kiplingweb.org/	AEiG PAU CLARIS (LL2) http://webpauclaris.blogspot.com.es/
Responsables i contacte	Caps d'agrupament	Caps d'agrupament
Ubicació	Barri del Clot, Sant Martí de Barcelona	Barri del Eixample, Sant Antoni de Barcelona
Forma Jurídica	Associació	Associació
Edats	Infants i joves de 5 a 19 anys	Infants i joves de 5 a 19 anys
Grups o Unitats/Branques	Castors i LLúdrigues: 5 a 7 anys Llops i Daines: 8 a 10 anys Ràngers i Noies Guies: 11 a 13 anys Pioners i Caravel·les: 14 a 16 anys TRUC1: 17 i 18 anys TRUC2: 18 i 19 anys	Castors i LLúdrigues: 5 a 7 anys Llops i Daines: 8 a 10 anys Ràngers i Noies Guies: 11 a 13 anys Pioners i Caravel·les: 14 a 16 anys TRUC1: 17 i 18 anys TRUC2: 18 i 19 anys
Nº d'educadors per unitat	2	2
Nº d'infants per unitat	20	26

Tots dos centres comparteixen l'objectiu d'oferir un nou servei de lleure als infants i joves del barri durant els caps de setmana i les vacances escolars. Les activitats es duen a terme principalment a la natura, al local i a l'entorn urbà; estan adherits a Minyons Escoltes i Guies de Catalunya que els emmarca en un model de treball, una ideologia i els ofereix el suport formatiu i administratiu necessari.

Defineixen la seva principal tasca educativa no formal com espai on els nois i noies són els protagonistes de les activitats, per a què es desenvolupin de forma integral i esdevinguin persones autònomes, responsables, crítiques i compromeses amb la societat.

Els destinataris són infants i joves de 5 a 19 anys, separats per grups d'edat que treballen seguint el mètode escolta, acompanyats d'un equip de caps format per persones joves voluntàries.

1. Objectius:

Els objectius generals d'acord amb el seu projecte educatiu són els següents:

- Educar a infants i joves en el seu temps de lleure de cara al seu desenvolupament com a ciutadans crítics, participatius, responsables i compromesos amb la societat.
- Fomentar els valors descrits als Drets Humans i de l'Infant.
- Treballar seguint el mètode escolta que proposa Minyons Escoltes i Guies de Catalunya adaptant-lo a la pròpia realitat social actual.
- Donar a conèixer la realitat catalana : geografia, història i cultura.
- Contribuir al desenvolupament de les habilitats físiques, emocionals, intel·lectuals i espirituals dels nens i nenes amb l'objectiu que esdevinguin persones autònomes.
- Educar per la transformació social.

2. Principis:

En el seus projectes educatius defineixen un model de societat i un model de persona que volen construir i que tenen en compte a l'hora d'educar els nois i noies:

El model de societat el defineixen en nou àrees de treball com hem resumit en la taula següent:

Taula 23: Principis educatius agrupaments. Font: Projectes Educatius d'Agrupament

ÀREA DE TREBALL	IDEARI
VALORS	Igualtat, tolerància, llibertat, fraternitat, solidaritat, esperit crític, justícia, pacifisme, civisme. Diàleg i Consens. Austeritat Coneixement com creixement personal i social, potenciar les relacions inter-generacionals. Societat implicada i compromesa
EDUCACIÓ	Model integral. Individu protagonista del seu creixement. Vivencial, significativa i bidireccional. Educatió continuada al llarg de la vida Que promogui la integració amb el respecte i la convivència fomentant l'esperit crític.
RELIGIÓ	Política social laica, tolerant i oberta amb les diferents religions i creences. Deixar espai a l'existència espiritual sense vincular-ho a cap religió en concret.

POLÍTICA I ECONOMÍA	<p>Democràcia real i sistemes participatius com a model polític. Associacionisme i sistema assembleari.</p> <p>Societat del benestar real.</p> <p>Austeritat i consum responsable enlloc de consumisme.</p> <p>Cooperació econòmica amb els països menys desenvolupats sense interferir en el seu desenvolupament natural.</p>
PAÍS	<p>Respecte al sentiment de pertinença cultural</p> <p>Potenciar l'intercanvi i el respecte entre cultures diferents.</p> <p>Fomentar i mantenir les tradicions, la llengua, la cultura i les costums que caracteritzen la identitat de Catalunya.</p>
MEDI AMBIENT	<p>Societat sostenible que promogui el respecte al medi ambient.</p> <p>Potenciar els espais verds en el medi urbà i la disminució de la contaminació ambiental.</p>
SALUT	<p>Vetllar pels hàbits saludables.</p> <p>Salut física, psíquica i emocional.</p>
CULTURA	<p>Promoure tot tipus d'iniciatives artístiques i culturals.</p>
OCI	<p>Promoure l'oci educatiu i divers per a totes les edats i col·lectius.</p> <p>Model d'oci saludable i amb suficients recursos, materials i humans.</p> <p>Potenciar el voluntariat i que es valori el seu paper.</p>

El model de persona que tenen com a referència i que és punt de partida de les seves intervencions educatives és el que veiem resumit en la taula següent:

Taula 24: Trets de la persona a la que tendeix l'educació dels agrupaments. Font: Projectes Educatius d'Agrupament.

TRETS DE LA PERSONA A LA QUE TENDEIX L'EDUCACIÓ DE L'AGRUPAMENT
<p>Persones amb eines per l'autoconeixement</p> <p>Coneixedores de la realitat</p> <p>Autocrítica i Superació</p> <p>Convivència i respecte cap a l'entorn natural i urbà</p> <p>Idees pròpies, defensar-les i lluitar per elles. Flexibilitat.</p> <p>Salut física, higiene, alimentació..</p> <p>Salut mental, intel·lectual i emocional</p> <p>Cultivar l'autoestima, il·lusió, bon humor.</p> <p>Dimensió Espiritual com espai interior on reflexionar.</p> <p>Actives i amb inquietuds</p> <p>Pensament crític constructiu i respectuós</p> <p>Compromeses</p>

Fins aquí hem pogut veure l'ideari dels agrupaments de Minyons i Escoltes considerats en aquests estudi, i com en el cas de les escoles, aprofundirem en la seva metodologia participativa en la part de resultats.

4.3.3. Consells d'infants de la Xarxa de la Diputació de Barcelona.

Finalment, presentarem els consells seleccionats per al cas de la Xarxa de la Diputació de Barcelona (àmbit comunitari), els dels municipis el Prat de Llobregat i Rubí.

Taula 25: Consells d'infants estudiats

Nom	CONSELL D'INFANTS DEL PRAT DE LLOBREGAT (CI1) http://conselldelsinfants.elprat.cat	CONSELL D'INFANTS DE RUBÍ (CI2) http://www.rubi.cat/ajrubi/apartats/index.php?apartat=2917
Responsables	Tècnica responsable	Tècnica responsable
Ubicació	Ajuntament del Prat El Prat de Llobregat. Barcelona	Ajuntament Rubí Rubí. Barcelona
Programa	Programa El Prat, Ciutat dels infants. Secció d'Educació, Àrea de Cultura, Educació i Promoció Cívica.	Programa Municipal d'Infància. Servei de ciutadania i civisme.
Edats	Infants de 10 i 12	Infants de 10 i 12
Nombre educadors	2	1
Nombre infants	25	8

Tots dos consells es varen iniciar a l'any 1999, seguint la proposta de Francesco Tonucci amb l'objectiu de repensar la ciutat a partir de la participació dels infants, oferint-los així el seu dret de participació en els assumptes municipals que els afecten directa o indirectament. Són òrgans consultius de participació ciutadana emmarcats en programes municipals de cada ajuntament i formen part de la xarxa de Consells d'Infants coordinada des de l'Àrea d'Educació de la Diputació de Barcelona. Estan formats per infants d'entre 10 i 12 anys de les diferents escoles públiques, privades i concertades de la ciutat. Els seus estatuts defineixen els següents objectius:

Taula 26: Objectius dels consells d'infants

- Aportar el punt de vista dels infants sobre com volen que sigui la ciutat.
- Animar els infants a manifestar les seves necessitats a partir de les seves idees.
- Oferir el seu dret de participar en assumptes municipals.
- Conèixer el funcionament de l'Administració.
- Aprendre a expressar les seves idees, a dialogar i arribar a consensuar diferents opinions.
- Proposar i participar en accions concretes per a la transformació i millora de la seva ciutat.
- Treballar per modificar l'actitud dels adults perquè respectin les necessitats dels infants, ajudar-los a ser escoltats i entendre'ls.
- Aprendre que la participació com a ciutadans ajuda en la millora de la ciutat.
- Defensar els drets de la infància.

El principi que regeixen els consells és que els infants poden potencialment millorar la ciutat a través de les seves propostes, ja que expressen una òptica diferent a l'hora de valorar, programar i construir ciutat. En els consells, es treballa de forma dinàmica i participativa i són espais on es donen interaccions, opinions, processos de presa de decisions, consens i diàleg. Com en els altres casos, detallarem el seu funcionament participatiu a la part de resultats.

4.4. Fonts d'informació i agents d'estudi.

Utilitzar una metodologia qualitativa d'estudi de cas implica que les terminologies utilitzades no corresponen linealment amb terminologies quantitatives. En aquest sentit, per exemple, no es parla de mostra sinó de casos, que són els esmentats anteriorment, i en cada cas trobem fonts d'informació (per les quals entenem tots aquells elements que permeten obtenir informació rellevant i documentar sobre el cas) i per altra banda els agents d'estudi (tots aquells individus amb capacitat d'agència dintre del cas que permeten crear realitats construïdes a partir de la interacció que es produeix entre ells). D'acord amb Giddens (1988), la vida social és una obra produïda per l'acció de qui hi participa. Els agents tenen control sobre les seves activitats i els contextos socials on s'hi inscriuen, cosa que es tradueix en una capacitat de racionalització de la seva conducta. A la seva teoria de l'estructuració, reconeix el paper actiu dels agents en la producció d'allò social com conjunt de pràctiques produïdes i reproduïdes pels agents.

En tots els casos, s'ha pres com a fonts d'informació l'entorn i l'ambient del centre i els documents escrits que contenen informació. Com a agents, s'han considerat tots aquells individus implicats en el cas: els educadors, els infants i les famílies dels infants, havent participat en la recerca tots aquells que han demostrat disponibilitat per col·laborar de forma voluntària i limitant el nombre de participants en funció de les indicacions teòriques relatives a les tècniques de recollida de dades emprades, tal i com veurem en el següent capítol.

Dels espais i documents objecte d'estudi en farem una relació exhaustiva més endavant, juntament amb la descripció de la tècnica de recollida utilitzada, però sí que aquí dedicarem aquí unes línies a descriure amb més detall als actors de cada cas estudiat.

Els agents d'estudi van ser seleccionats amb l'únic criteri mencionat anteriorment, que formessin part de l'experiència participativa estudiada amb una implicació directa. En el cas dels infants, però, hi havia un criteri més, havien de ser d'edats compreses entre els 8 i 12 anys.

La raó per la qual es va aplicar aquest criteri en la selecció dels infants agents de la recerca venia donada pel fet que en un dels àmbits d'estudi, el del consells d'infants, els participants són exclusivament d'aquesta mateixa edat per tant, per donar-li sostenibilitat i uniformitat a la recollida de dades, es va considerar necessari que la resta d'infants dels altres àmbits educatius fossin de la mateixa edat. D'aquesta manera no hi ha lloc a una possible distorsió a l'hora de comparar i aglutinar les diferents percepcions que recollim de les seves veus degut a les diferències entre etapes evolutives i nivell de maduresa.

El fet que el consell d'infants estigui dissenyat per a infants d'entre 8 i 12 anys, l'explica Tonucci dient que va ser una qüestió pràctica i no teòrica. S'optà per nens a punt d'acabar la primària, ja que són idonis per motius estructurals i a més ja tenen domini de l'escriptura i la lectura, la qual cosa facilita els processos que es porten a terme en la tasca dels consells infantils. En definitiva, d'acord amb Tonucci (2012) la proposta concreta va néixer d'una necessitat organitzativa i no per una elecció de principis.

Per tal d'exposar de forma clara els agents que configuren l'estudi, mostrem en la següent taula la composició concreta de cadascun d'ells:

Taula 27: Agents de l'estudi de casos

	EDUCADORS		FAMÍLIES		INFANTS 8-12 anys	
ESCOLA GARBÍ (E1)	2 dones 3 homes	Total 5	3 mares 2 pares	Total 5	5 nenes 2 nens	Total 7
ESCOLA DEL MAR (E2)	6 dones	Total 6	3 pares	Total 3	5 nenes 7 nens	Total 12
AEiG RUDYARD KIPLING (LL1)	5 dones 1 home	Total 6	6 mares 3 pares	Total 9	4 nenes 4 nens	Total 8
AEiG PAU CLARIS (LL2)	2 dones 2 homes	Total 4	3 mares 3 pares	Total 6	3 nenes 3 nens	Total 6
CONSELL INFANTS DEL PRAT (CI1)	1 dona	Total 1	3 mares 3 pares	Total 6	4 nenes 4 nens	Total 8
CONSELL INFANTS RUBI (CI2)	1 dona	Total 1	3 mares 3 pares	Total 6	2 nenes 4 nens	Total 6
Total	17 dones 6 homes	Total 23	18 mares 17 pares	Total 35	23 nenes 24 nens	Total 47

Dur a terme l'estudi dels casos esmentats ha estat possible sobretot per la bona disposició dels responsables de les experiències, així com de les famílies i els infants a acollir-nos i col·laborar en tot el procés del estudi.

Donat que un grup d'agents implicats en l'estudi són infants, en l'apartat següent, parlarem de la particularitat que suposa aquest fet, doncs creiem que atorgar importància a aquest aspecte ens ajuda a mantenir el rigor i veracitat en la recerca, així com a complir amb les responsabilitats ètiques de l'investigador.

4.4.1. Recerca amb infants.

La discussió sobre el fet d'implicar infants en la recerca s'ha centrat en qüestions ètiques com el consentiment informat i la confidencialitat. Normalment per adquirir el consentiment d'un infan per participar en una recerca, s'ha d'anar per la via adulta, ja que els responsables de l'infant són els que ens permetran l'accés a l'infant (Punch, 2002). Aquest ha estat precisament el nostre cas. Primer ens han donat el consentiment els adults (educadors i famílies) per a després obtenir el consentiment de l'infant personalment.

Però més enllà de les qüestions ètiques, en els últims anys han tingut lloc algunes controvèrsies al voltant de la recerca amb infants. Alguns autors sustenten que la recerca amb infants, en especial les tècniques de recollida de dades, han de tenir unes característiques especials i adaptades. D'acord amb Punch (2002), això és quelcom paragònic tenint en compte el nou paradigma de la infància, que emfatitza les competències dels infants com a actors socials. L'autora es pregunta sobre el fet que, si els infants són competents, per què s'han de crear mètodes especialment "child-friendly"⁴⁸ per comunicar-se amb ells?

En el camp de la recerca amb infants, hi ha dos opinions extremes, els que pensen que no hi ha cap diferència en comparació amb la recerca amb adults (James et al., 1998) i, per tant, opten per utilitzar els mateixos mètodes que s'utilitzen amb adults ja que els infants són percebuts de forma igualitària. En aquest cas, és responsabilitat de

⁴⁸ Literalment: amigables amb la infància.

l'investigador adult posar molta atenció en no fer cap distinció entre adult-infant, tractant-los com persones madures i competents (Alderson, 1995). I altres que parteixen de la idea que els infants són diferents que els adults, i opten per l'etnografia com el mètode més apropiat per apropar-se i entendre el món dels infants i els seus punts de vista (James et al., 1998). Les dificultats utilitzant aquesta aproximació recauen en que els adults no som capaços de ser participants complerts en el món social dels infants perquè nosaltres mai més podrem veritablement ser infants de nou (Hill, 1997; Fine i Sandstrom, 1988).

James et al. (1998) estableixen que hi ha encara un altra perspectiva, la dels que perceben els infants com similar als adults però amb la particularitat que els infants posseeixen altres competències. Això porta a utilitzar mètodes basats en les habilitats dels infants, adaptant les tècniques amb dibuixos, diaris, frases per completar i escriptura. És en aquesta tercera assumpció on ens posicionem en aquest treball, oferint un tracte igualitari als infants, amb la voluntat d'escoltar-los i entendre'ls en el mateix nivell que ho hem fet amb els adults, però adaptant la tècnica al seu moment evolutiu, al seu ús particular del vocabulari i la seva capacitat d'atenció. Tenint en compte també el seu benestar durant l'aplicació de la tècnica i sense oblidar el fet d'afegir-hi un cert sentit lúdic i divertit.

Hem seguit el model de Punch, 2002, en el procés de la nostra recerca amb infants, donat que analitza les diferències en la recerca amb adults o infants, com veiem de forma resumida en la taula següent, on s'expliquen les qüestions a tenir en compte a l'hora de fer recerca amb infants, quines són les principals diferències i per què es donen.

Taula 28: Recerca amb infants. Punch (2002)

Diferències en la recerca amb infants i per què.		
Font: Punch, S. (2002). Research with Children. The same or diferent from research with adults?. <i>Childhood</i> 9(3). P.327 ⁴⁹		
Qüestió de Recerca	Què és diferent	Per què?
No imposar les pròpies percepcions de l'investigador.	Els adults veiem el món i la infància des d'una perspectiva adulta.	Adult (B): perill d'imposar la visió adulta per les nostres assumpcions sobre la infància. Infant (C): pot tenir una manera diferent de veure el món.
Temes de validesa/fiabilitat: els subjectes poden exagerar o mentir per complaure l'investigador.	Els infants són potencialment més vulnerables a la desigualtat de poder en les relacions creades en la recerca.	Adults (B): estan acostumats a controlar els infants i a vegades fins i tot a abusar del seu poder adult. Infants (A): estan acostumats a haver de complaure els adults i poden tenir "por" de les reaccions adultes.
Claredat del llenguatge.	Una forma més conscient de l'ús del llenguatge.	Percepció adulta sobre la manca d'eloqüència dels infants. (B) Els infants poden tenir un vocabulari limitat i un ús diferent del llenguatge. (C)
Context i escenari de la recerca.	Molts escenaris de la recerca són espais adults on els infants tenen menys control.	Adults assumeixen que els infants prefereixen el seu espai propi. (B) Els espais adults són més dominants en la societat, per això pot ser difícil trobar un lloc infantil per conduir la recerca. (A)
Construir enteniment.	Els adults poden tenir manca d'experiència en la construcció de relacions d'enteniment mutu amb infants.	Adults (B): por a ser condescendent, comportar-se adequadament, trobar un terreny comú sense fingir. Infants (A): el seu estatus en una societat adulta vol dir que l'investigador ha de construir una relació no sol amb els infants sinó amb els seus cuidadors (responsables).
Anàlisi: no imposar interpretacions inapropiades.	Finalment el poder recau en l'investigador adult per a interpretar les perspectives infantils.	Adult (B): perill d'imposar interpretacions adultes per les nostres assumpcions sobre la infància. Infants (A): La posició general dels infants porta a la noció de que un adult té accés a un coneixement més ampli i està més capacitat per analitzar l'estatus social dels infants. Els infants pot ser que no entenguin completament el món adult (C).
Utilitzar tècniques de recerca apropiades.	Més dedicació a fer la recerca divertida amb els infants i aprofitar el seu interès (utilitzar dibuixos, fotografies, etc)	Adults (B): presumeixen que els infants prefereixen aquests mètodes, són mes competents amb aquests i requereixen menys atenció. Infants (A): Solen tenir falta d'experiència amb adults que els tracten de forma igualitària i poden tenir falta de confiança en una situació amb un adult no familiar per a ells. Els infants estan més acostumats a tècniques visuals i d'escriptura a l'escola (C).
(A) Infants constrets per la societat adulta. (B) Percepcions adultes dels infants com diferents. (C) Infants són diferents dels adults.		

⁴⁹ Contingut de la taula traduït del text original en anglès al català per la investigadora.

4.5. Fases de la investigació.

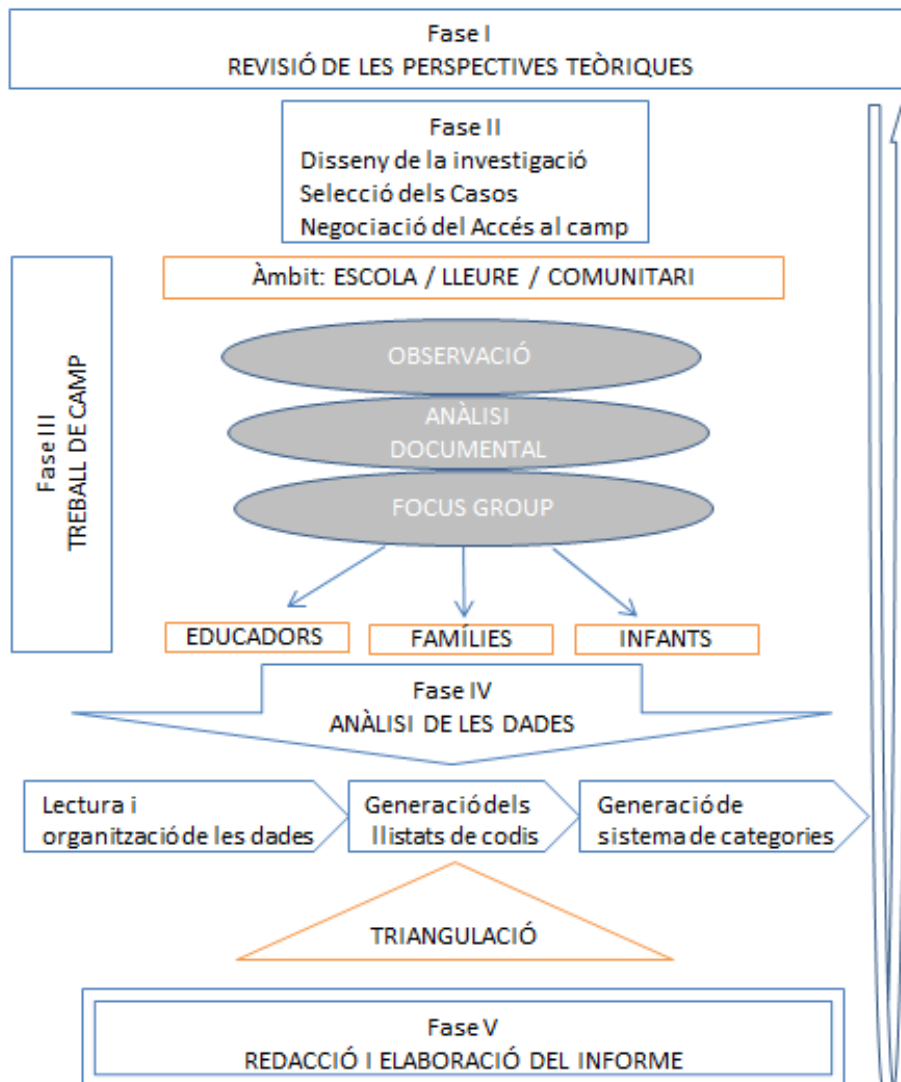
El desenvolupament de la recerca es concreta en cinc fases, ordenades en funció de la seqüència temporal, tot i que la fase I -revisió de les perspectives teòriques- s'ha estès al llarg de tota la recerca. El retorn a les bases teòriques és imprescindible per guiar-nos, no només en el disseny dels instruments, sinó també en el procés de la recollida de dades, en l'anàlisi i en la creació de categories. El procés s'ha anat concretant, revisant i ajustant en funció de l'evolució del projecte, i ha estat acompanyat d'espais deliberatius i de reflexió amb els directors i altres companys investigadors del camp. A continuació es mostra un esquema que intenta resumir les diferents fases del disseny de la investigació, explicitant les tasques dutes a terme en cadascuna de les fases.

Fases de la investigació:

Taula 29: Fases de la investigació

Fase	Activitats	Període
Accions pre-treball de camp	<ul style="list-style-type: none"> - Revisió Bibliogràfica - Anàlisi d'investigacions anteriors - Elaboració i concreció dels objectius de la recerca - Disseny de la metodologia - Selecció dels casos - Disseny de les tècniques de recollida de dades - Verificació de les tècniques i assessorament d'experts - Negociació de l'accés als centres. - Reunions amb els responsables dels centres 	2011
Treball de Camp	<ul style="list-style-type: none"> - Observacions en els centres. - Aplicació dels <i>focus group</i> - Recollida dels documents d'anàlisi 	2011/ 2012
Accions post-treball de camp	<ul style="list-style-type: none"> - Transcripció i organització de les dades - Codificació i categorització de les dades. - Revisió teòrica. - Definició de les categories. 	2012/ 2013
Redacció del informe	<ul style="list-style-type: none"> - Redacció i Refinament del marc teòric - Redacció i Refinament de la metodologia - Redacció dels resultats - Elaboració de les conclusions 	2013/ 2014

Gràfica 11: Disseny de la recerca



CAPÍTOL 5. TÈCNiques DE RECOLLIDA D'INFORMACIÓ

5.1. Introducció.

Com hem precisat en l'anterior capítol, quan parlem de "tècnica d'investigació" ens referim a aquells procediments específics de recollida d'informació. Aquest procediments no són necessàriament en si mateixos quantitatius o qualitius, sinó que la seva especificitat ve establerta pel seu emmarcament metodològic específic, en el nostre cas, qualitatiu. Per tant, s'utilitzaran tècniques que s'ajusten a l'afirmació que el comportament no és reductible a parametrització (Ruiz, 2009).

Les tècniques que s'han emprat per a la recollida de dades que conformen el cos empíric de l'estudi han estat les següents:

1. **Focus group** com l'element principal d'obtenció de la informació, aplicat als actors de cada cas (educadors, famílies i infants).
2. **Observació participant** com una tècnica complementària a la informació aportada pels participants, de tots els escenaris on es desenvolupen els diferents casos.
3. **Anàlisi documental** de tots aquells documents que recullen informació relacionada amb els casos.

La raó per la qual s'ha optat per tres tècniques és que diversos teòrics afirmen que l'ús de diverses fonts de recollida de dades permet un més convincent i acurat estudi de cas (Yin, 2003); Casey i Houghton, 2010). Explicarem a continuació cadascuna d'aquestes tècniques utilitzades.

5.2. Focus group.

Els conceptes de *Focus group*⁵⁰ o *Group Interview* (Entrevista en grup), són intercanviables ja que existeix una línia molt fina que separa el significat de les dues tècniques.

En la investigació qualitativa, s'acostuma a pensar que l'entrevista inclou solament l'investigador i una persona entrevistada, en canvi la tècnica del *focus group* és un mètode d'entrevista que inclou més d'una persona, almenys quatre. Essencialment és una entrevista grupal, però existeixen alguns autors que identifiquen diferències entre el *focus group* i l'entrevista grupal recolzant-se en tres raons principals. L'objectiu del *focus group* és emfatitzar un tema concret i tractar-lo en profunditat, mentre que una entrevista sol abastar un camp més ampli; una raó per realitzar una entrevista grupal pot ser qüestió de temps, espai i pressupost per part de l'investigador, mentre que un *focus group* no es realitza per aquesta raó i, per últim, el *focus group* també s'interessa per les formes en les que els individus discuteixen sobre un cert tema com a membres d'un grup, més que com a individus.

En aquest cas, és un element d'interès saber com els individus es responen els uns als altres i s'intercanvien diferents punts de vista per construir una interpretació fora de la interacció que té lloc en el grup.

Segons Morgan (1997) el distintiu del *focus group* és el seu ús explícit de la interacció del grup per produir dades i coneixement que seria menys accessible sense la interacció del grup. D'acord amb Stewart (2007 i 2009) la interacció genera un efecte de sinergia perquè permet als participants respondre i construir en funció de les reaccions dels altres membres del grup. La interacció del grup és capaç de revelar punts d'entesa, de conflicte i d'incertesa (Pfeffer 2008).

Així mateix, Kitzinger (1994) estableix dos tipus d'interacció que es poden trobar en un *focus group*. D'una banda, la que anomena complementària (compartir experiències,

⁵⁰ *Focus group* literalment vol dir "grup concentrat, enfocat", tot i que es tendeix a traduir com "grup de discussió", que segons els metodòlegs més puristes no té el mateix objectiu que un *focus group*. Per tant, per raons de precisió conceptual, s'utilitzarà el terme anglès *Focus group* durant tot el treball.

preocupacions i necessitats) i, per l'altra, l'argumentària (interrogar-se, l'acord o el desacord i reptar als altres).

A continuació mostrarem algunes definicions de *focus group* de diferents autors:

Segons Alan Bryan (2004) el *focus group* és una forma d'entrevista grupal on: hi ha varis participants, a més del facilitador; es posa l'èmfasi en la interrogació sobre un tema específic prou delimitat i on l'accent es situa en la interacció entre el grup i la construcció conjunta d'un significat. Per tant, el *focus group* inclou elements de dos mètodes: l'entrevista grupal, on diverses persones discuteixen diversos temes, i el que s'ha denominat *focused interview* (entrevista en profunditat, entrevista enfocada) on els entrevistats són seleccionats perquè se sap que ells han estat en una situació particular (Merton et al. 1956). La *focused interview* o entrevista en profunditat pot ser administrada a individus o a grups. Per consegüent, les tècniques aplicades a grups, afegeixen l'element de la interacció del grup com una àrea d'interès i estan més centrades en un sol tema que no pas l'entrevista grupal. En la mateixa línia, Kitzinger (2005) afirma que els *focus group* són discussions grupals concertades per a examinar un tema o un conjunt de temes específics.

Per la seva banda, Wilkinson (2004) defineix el *focus group* com una tècnica de recerca que inclou més d'un participant per sessió de recollida de dades. També aquesta tècnica es pot anomenar *focus group interview*, *group interview* o *group depth interview*.

Per últim, Liamputtong (2009) apunta que l'objectiu principal del *focus group* és descriure i entendre significats i interpretacions d'un grup seleccionat de persones per obtenir un coneixement sobre un assumpte específic des de la perspectiva dels participants del grup.

Un dels avantatges d'aquest mètode és entre d'altres, que ofereix la oportunitat de permetre als individus posar a prova les raons d'uns i d'altres, tot recolzant cert punt de vista. Això és més interessant que el sistema pregunta-resposta d'una entrevista individual, ja que hom pot respondre de certa manera quan està sol, però quan ho fa en un grup, per escoltar les respostes dels altres, pot millorar o modificar l'argumentació d'un punt de vista. Per tant el *focus group* pot ser de gran ajuda per

extreure una gran varietat de diferents perspectives al voltant d'un tema en particular i aprofundir en funció de la discussió generada entre participants.

En aquest mètode, l'investigador té el rol de controlar el tema sobre el que es discutirà i moderar les intervencions. Els participants estan forçats a pensar sobre el tema que se'ls demana, i els resultats seran més realistes i naturals, ja que són fruit d'una discussió argumentada, tal i com succeeix en la vida quotidiana, on la construcció de significats esdevé de la interacció entre els subjectes i no de forma individual. L'investigador té l'oportunitat d'estudiar les maneres en les quals els individus col·lectivament li donen sentit a un fenomen i construeixen significats al voltant d'aquest.

5.2.1. Composició del grup.

Una de les claus per a què un *focus group* sigui efectiu com a tècnica de recollida de dades és la seva composició. A l'hora de formar els grups, segons Liamputtong (2011), s'han de tenir en compte tres punts:

- a) La homogeneïtat / heterogeneïtat del grup.

Els participants han estat seleccionats perquè tenen alguna cosa en comú, tots ells es troben involucrats en experiències de participació infantil. Aquest és el criteri que tots ells comparteixen, i per tant s'espera una certa afinitat en el tema a tractar. Segons Ivanoff i Hultberg (2006), si els participants comparteixen una història cultural i socioeconòmica similar, estaran més còmodes a l'hora de parlar obertament, en el nostre cas, els participants de cada grup provenen del mateix context social i comparteixen característiques socioeconòmiques. També existeix aquesta compenetració si tenim en compte els grups d'edats. Els focus grups diferents estaven compostats per participants que pertanyen al mateix grup d'edat i en tots ells hi havia paritat en el gènere dels components.

Els participants dels *focus groups* realitzats en aquesta recerca foren homogenis en les seves característiques personals, però no en els seus punts de vista o actituds vers la temàtica d'interès, per tant es garantia una comoditat dintre del grup que promogué la

discussió fluida i oberta i a la vegada una gama diversa de respostes, assolint així el nostre objectiu proposat amb l'aplicació d'aquest mètode.

b) Experiència Compartida.

Tots els participants comparteixen una experiència, ja que el tema central del *focus group* és discutit en un context de coneixement, que són les vivències de diferents persones posades en comú (Ivanoff i Hultberg 2006:127). És l'experiència compartida un dels elements que sustenta i justifica que el mètode sigui aplicat en grup més que no pas de forma individual.

c) Grups pre-existens o Grups construïts.

Els *focus groups* en el nostre estudi estaven formats per persones que formen part del mateix col·lectiu però no necessàriament és un grup pre-establert. En el cas de les escoles, les cares no eren totalment desconegudes, els educadors es coneixen prèviament, els pares i els nens també. En altres casos com ara el consell d'infants i el lleure, els pares no es coneixien. Els infants són els únics que formaven *focus group* en funció d'un grup pre-existent.

La idoneïtat d'un grup pre-existent o un grup construït depèn de l'interès dels investigadors. El fet que sigui un grup pre-existent, a nosaltres ens ajuda a veure les interaccions dels subjectes tal i com es donen en la quotidianitat, i que la discussió sigui més fluida ja que es poden referir a experiències, anècdotes i històries compartides que tots coneixen.

En la nostra recerca, cadascun dels grups estava format per un col·lectiu implicat amb l'experiència de participació infantil: els educadors, les famílies i els infants. Es va realitzar un *focus group* per a cada col·lectiu en cadascuna de les sis experiències estudiades, sumant un total de divuit *focus groups*. En la taula següent podem veure la relació de focus grups realitzats i el nombre de participants en cadascun d'ells:

Taula 30: Distribució dels participants en els focus groups.

Experiència	Focus group			
	Educadors	Famílies Pare i/o Mare	Infants 8-12 anys	
Escola	E1	5	5	7
	E2	6	3	12
LLeure	LL1	6	9	8
	LL2	4	6	6
Consell Infants	CI1	1	6	8
	CI2	1	6	6
Totals agents		23	35	47

Pel que fa a la idoneïtat de la quantitat de participants hi ha algunes variacions entre els autors. Dawson et al. (1993) i Kitzinger (2005) suggereixen que la mida ideal del grup per a què el *focus group* sigui efectiu, ha de ser de quatre a vuit participants. Generalment es recomana que estiguin configurats per entre sis i dotze individus (Liamputtong, Focus Group Methodology, 2011).

El fet que el nombre d'individus del grup sigui inferior a quatre, no deixaria de ser adequat per obtenir informació eloqüent o mantenir una discussió activa ja que els participants tenen un alt nivell d'implicació en el tema i això equilibra el fet que es tracti d'un grup no molt nombrós. Els grups petits ofereixen més espai als participants per parlar i explorar el tema amb més detall i això normalment condueix a l'obtenció de dades més rellevants i interessants.

Si ens trobem amb un grup més gran, la importància recau en la dinamització del grup per a què tothom tingui la paraula i la discussió estigui ben coordinada, així com altres aspectes tècnics, com ara tenir en compte el bon posicionament dels aparells per enregistrar la discussió.

La mida dels grups ve determinada per les preferències en el disseny de la investigació. En el nostre cas, es respecta la naturalesa del grup d'informants ja que és la part essencial per donar resposta a les preguntes d'investigació i també per l'element de l'accessibilitat i "l'estar disposat" dels participants.

Com es pot veure, en el cas dels educadors dels Consells d'Infants, tenim tan sols un individu. La justificació d'aquest fet és que en el context natural del consell també

estan sols i consegüentment, la construcció de percepcions també la realitzen de forma individual. L'aplicació de l'instrument de forma individual, hauria de denominar-se entrevista individual en profunditat, tot i que té el mateix objectiu que l'entrevista administrada al grup, en aquest cas sense interacció amb d'altres individus. Com hem dit, la investigadora vol respectar la naturalitat del cas, aplicant l'instrument de la manera més veraç a la realitat.

A continuació veurem les característiques de la composició dels *focus group* en funció de la seva homogeneïtat o heterogeneïtat i la naturalesa del grup relacionada amb els diferents aspectes rellevants (àmbit, experiència, edat, sexe).

Taula 31: Característiques de la composició dels focus groups

	ÀMBIT EDUCATIU	EXPERIÈNCIA	EDAT	SEXE	GRUP NATURAL	Nº F.G	Nº PARTICIPANTS
EDUCADORS	HETE*	HOMO	HOMO	HETE	Si	6	1-6
FAMÍLIES	HETE	HOMO	HOMO	HETE	No	6	3-14
INFANTS	HETE	HOMO	HOMO	HETE	Si	6	6-12
*Abreviatures: Hete: Heterogeni/ Homo: Homogeni/ F.G: Focus Group							

5.2.2. Disseny del guió del focus group.

Abans de mostrar els diferents guions elaborats del *focus group* per a cada grup d'informants, voldríem afegir que s'ha dissenyat tenint en compte les següents premisses:

- El marc teòric ha donat forma a les preguntes per poder realitzar una bona interpretació de les dades, vincular-les a la teoria existent i que no esdevingui una simple interpretació de dades sustentada per preconcepcions o prejudicis. (Liamputtong, 2011).
- Els individus tenen una actitud vers les coses basada en el significat que la cosa té per a ells. El significat és adquirit a través de la interacció social que tenen amb els altres, i aquest significat canvia mitjançant un procés interpretatiu que els individus experimenten quan posen en pràctica els conceptes i els apliquen a l'experiència. (Blumer, 1969)

- Per a Paolo Freire, l'objectiu de l'educació és donar la possibilitat als individus de "posar nom al seu món" i adonar-se que "tots som subjectes de les nostres pròpies vides i narratives, no objectes de la vida d'altres" (Freire, 1970). Aquesta premissa ens serveix per posicionar-nos en el disseny del *focus group*.

Com hem mencionat anteriorment, es varen dissenyar tres guions de *focus group* diferents, un per a cada col·lectiu d'informants. Considerem que cada col·lectiu té un àrea d'expertesa i coneixements específics en funció del seu posicionament concret dintre de l'experiència (com a educador, com a infant o com a familiar), per tant cada *focus group* pretenia indagar en aquells aspectes en els que el grup d'informants tenia més potencial per aportar informació. Aquests guions estaven formats per preguntes obertes que servien de punt de partida per a la discussió posterior i es poden veure en la seva integritat en els annexos 1, 2 i 3.

Tot seguit veurem els objectius dels tres guions de *focus group* per a cada col·lectiu corresponent.

- a) *Focus group administrat als educadors implicats en experiències significatives de participació infantil en tres àmbits educatius diferents: escola, lleure i consells d'infants* (Annex 1). Aquest *focus group* tenia per objectiu recollir dades en relació als següents blocs temàtics:

Taula 32: Objectius del focus group amb educadors.

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">1) Funcionament participatiu de l'experiència, ressaltant tots aquells elements que els educadors consideren significatius.2) Com afecta al propi centre el fet que els infants participin en diferents àmbits i en diferents nivells de la gestió i funcionament.3) Com afecta a la comunitat el fet que els infants participin en l'experiència.4) Quins efectes aporta als propis infants aquesta manera de funcionar participativa. |
|--|

b) *Focus group administrat a les **famílies** - pares i/o mares dels infants implicats en experiències significatives de participació infantil en algun dels tres àmbits educatius (Annex 2).* A diferència del guió elaborat per als educadors, en aquest cas es pretenia obtenir informació del que passa fora del context de l'experiència. L'objectiu en aquest cas era recollir informació en relació al següents blocs temàtics:

Taula 33: Objectius del focus group amb famílies.

- 1) Valoració de la família sobre la participació del seu fill/a.
- 2) Experiència subjectiva de l'infant (com viu el fill/a la participació en el centre).
- 3) Projecció de la participació que realitza en el centre (i els aprenentatges relacionats amb aquesta) en altres àmbits de la vida quotidiana.

c) *Focus group administrat als **Infants** que es troben actualment experimentant la participació infantil en algun dels tres àmbits educatius (Annex 3).* La realització d'aquest *focus group* va ser diferent als realitzats amb els adults (educadors i famílies) ja que en aquest cas vàrem tenir en compte els elements que hem tractat a l'apartat 4.4.1 d'aquest treball sobre recerca amb infants. El posicionament en aquest *focus group* ha estat percebre els infants com similars als adults a l'hora d'aportar informació valuosa però amb la particularitat del seu moment evolutiu, per tant hem adaptat la tècnica mitjançant dibuixos, taules i *post-its* tot intentant apropar-nos al seu ús de vocabulari, la seva capacitat d'atenció i el seu benestar (James et al. 1998).

Taula 34: Objectius del focus group amb infants.

L'Objectiu d'aquest guió ha estat identificar els elements claus que fan significativa la seva experiència de participació, com perceben i s'impliquen en la participació del centre. Vàrem iniciar el *focus group* amb una pluja d'idees sobre com perceben la capacitat de presa de decisions de tots els agents implicats en l'experiència per a, posteriorment, iniciar un debat amb valoracions i propostes de millora.

5.3. Observació directa.

L'observació ens ha servit per aportar un millor enteniment del cas i complementar la informació de part dels participants o agents implicats en les experiències de participació infantil. Aquesta tècnica ens ha ofert, sobretot, la possibilitat d'una més acurada descripció física del context i els processos d'intervenció en el mateix. L'observació com a estratègia per complementar d'altres procediments, ofereix una perspectiva de contrast en relació tant amb la informació oral com amb la documental (Roige, et. al, 1999).

A diferència de les altres tècniques utilitzades (*focus group* i anàlisi documental), aquesta ens ha permès “baixar al camp”, endinsar-nos en el context, viure com i amb els subjectes d'estudi, compartir parcel·les de la seva quotidianitat, tot enriquint la “mirada des de dins”, element essencial per a la comprensió del fenomen.

En relació a la implicació de l'observador, la nostra observació dels diferents casos ha comportat mirar i escoltar, però també un contacte personal i intens entre la investigadora i l'objecte d'estudi. És per això que la denominarem observació participant, sense entendre per “participant” cap intervenció per part de la investigadora en el transcurs natural del fenomen. Corbetta (2007) defineix l'observació participant com:

tècnica en la que el investigador s'endinsa en un grup social determinat: a) de forma directa b) durant un període de temps relativament llarg c) en el seu medi natural d) estableix una interacció personal amb els seus membres i e) per a descriure les seves accions, comprendre, mitjançant un procés d'identificació, les seves motivacions. (Corbetta, 2007, p. 305).

Per una altra banda, en relació al coneixement del grup observat, l'observació participant s'ha dut a terme de forma “descoberta” o “declarada”, és a dir, els individus del context objecte d'estudi eren coneixedors del paper de la investigadora i dels seus objectius.

L'acció d'observar ha estat selectiva, i principalment la realitat observada ha estat guiada per la fonamentació teòrica de la nostra investigació, però sense que això ens

privés de veure la riquesa del context. Podem classificar allò observat en els següents aspectes: el context físic, el context social, les interaccions formals, les interaccions no formals i les interpretacions dels actors socials. El temps dedicat a l'observació està vinculat a l'objectiu de la mateixa, i s'allarga fins que l'investigador creu que les seva pregunta d'investigació ha estat resposta (Bryman, 2004). En el nostre cas, la durada ha estat l'adequada per l'obtenció de la informació complementària a les altres estratègies emprades, responent així la intencionalitat del disseny de la nostra investigació. La forma de recollir les dades observades s'ha basat fonamentalment en les notes de camp, apunts amb molta riquesa de detalls i reflexions personals sobre allò observat.

A continuació oferim un quadre resum on es pot visualitzar la relació de centres als que vam accedir, les activitats observades i la temporització. Cal afegir que al marge de les que podem veure reflectides en el quadre, han existit altres moments durant l'estada en el camp de caire més informal, com estones de pati, canvi de classes, etc.

Taula 35: Relació de les observacions realitzades

Centre i curs	Activitats	Temporització	Durada observació
Escola Garbí (E1) 2011 - 2012	Reunió de Delegats	Primer trimestre	Completa ⁵¹
	Nomenament Càrrecs	Primer trimestre	Completa
	Classes Ciutadania	Primer trimestre	Completa
	Consell de Govern	Primer Trimestre	Completa
Escola del Mar (E2) 2011 - 2012	Projecte vida social	Primer trimestre	Completa
	Classes Ciutadania	Primer trimestre	Completa
	Reunió de Delegats	Primer trimestre	Completa
AEiG R.Kipling (LL1) 2011 - 2012	Sessions de joc	Primer trimestre	Parcial ⁵²
	Assemblea	Primer trimestre	Parcial
AEiG Pau Claris (LL2) 2013-2014	Configuració de la carta d'unitat	Primer trimestre	Completa
C.I. Prat de Llobregat (CI1) 2011 - 2012	Constitució Consell	Primer trimestre	Completa
	Reunions	Primer trimestre	Parcial
C.I. Rubí (CI2) 2011 - 2012	Constitució Consell	Primer trimestre	Completa
	Reunions	Primer trimestre	Parcial

⁵¹ Completa: s'han observat totes les sessions que han tingut lloc durant el primer semestre.

⁵² Parcial: s'han observat algunes sessions durant el primer semestre.

5.4. Anàlisi documental.

Recollir dades mitjançant l'anàlisi de documents segueix la mateixa línia de pensament que l'entrevista (o *focus group*) i l'observació. La potencialitat informadora d'alguns documents ha de ser presa en consideració, ja que dóna molta informació sobre el cas, i els informants clau (Stake, 1995).

Un "document" és, segons Corbetta (2007), un material informatiu sobre un determinat fenomen social que existeix amb independència de l'acció de l'investigador. Per tant, el document és generat pels individus o institucions per a fins diferents dels de la investigació que s'està duent a terme, tot i que aquesta pot utilitzar-lo per als propis fins cognitius de la investigació.

Segons Corbetta (2007), el fet de que aquests documents es generin independentment de l'acció del investigador, té dos avantatges respecte de les tècniques d'investigació mencionades anteriorment:

És informació "no reactiva", és a dir, no es veu afectada per la interacció investigador-investigat i els possibles efectes de distorsió.

Permeten estudiar el passat del cas.

El desavantatge d'aquesta tècnica és que com el document ja existeix prèviament, no podem preguntar-li i l'investigador s'ha de conformar amb el seu contingut tot i que aquest estigui incomplet per a assolir els objectius.

Aquets documents poden ser de diferents tipus, en el nostre estudi hem estudiat documents institucionals. Com gran exemple d'aquesta tècnica trobem a Michael Foucault, qui al 1809, reconstruí el clima de disciplina de les fàbriques, escoles, hospitals,... de l'època analitzant documents com els reglaments interns, empresarials i administratius, així com també els historiadors basen gran part dels seus estudis en aquests tipus de documents. En recerca educativa, també podem trobar en aquests cos documental una base empírica vàlida per a l'estudi de la realitat contemporània.

No hi ha cap activitat organitzada a la vida social moderna que no deixi petjada documental, la qual cosa que vol dir que no hi ha fenomen social que no pugui

estudiar-se mitjançant l'anàlisi de documents. Els documents són el producte de la vida institucionalitzada de la nostra societat, per tant, els documents institucionals poden convertir-se en dades de gran valor per a la recerca.

A continuació mostrarem una relació dels documents analitzats en el nostre estudi:

Taula 36: Relació dels documents analitzats

CENTRE	DOCUMENTS
ESCOLA GARBÍ (E1)	<ul style="list-style-type: none"> - Projecte Educatiu de Centre - Projecte de Vida Social - Contingut Pàgina Web - Bibliografia relacionada amb l'escola.
ESCOLA DEL MAR (E2)	<ul style="list-style-type: none"> - Projecte Educatiu de Centre - Projecte de Vida Social - Contingut Pàgina Web - Bibliografia relacionada amb l'escola.
AEiG RUDYARD KIPLING (LL1)	<ul style="list-style-type: none"> - Projecte Educatiu - Memòria - Objectius - Estatuts - Document promeses
AEiG PAU CLARIS (LL2)	<ul style="list-style-type: none"> - Projecte Educatiu - Memòria - Objectius - Estatuts - Document promeses
C.I. EL PRAT (CI1)	<ul style="list-style-type: none"> - Parlaments acte renovació - Actes reunions - Cartes Famílies - Estatuts - Contingut pàgina web
C.I. RUBÍ (CI2)	<ul style="list-style-type: none"> - Fitxa del consell - Fitxa de conseller - Documents de difusió - Actes reunions - Estatuts - Contingut pàgina web

Per finalitzar aquest capítol i precisar totes les tècniques de recollida d'informació que s'han utilitzat en aquest estudi, presentarem una taula que recull la relació dels casos, les tècniques emprades i les fonts d'informació o agents intervinents en cada tècnica.

Taula 37: Resum del treball de camp realitzat

ÀMBIT	EXPERIENCIA	FOCUS GROUP	ANÀLISI DOCUMENTAL	OBSERVACIONS
Escola	E1	PARES EDUCADORS INFANTS	Projecte Educatiu de Centre Projecte de Vida Social Contingut Pàgina Web	Projecte vida social Classes Ciutadania Consell de Govern Nomenament càrrecs
	E2	PARES EDUCADORS INFANTS	Projecte Educatiu de Centre Projecte de Vida Social Contingut Pàgina Web	Reunió Delegats Projecte vida social Classes Ciutadania
Lleure	LL1	PARES EDUCADORS INFANTS	Projecte Educatiu Memòria Objectius Estatuts Document promeses	Sessions de Joc Assemblees
	LL2	PARES EDUCADORS INFANTS	Projecte Educatiu Memòria Objectius Estatuts Document promeses	Configuració carta d'unitat
Consells d'Infants	CI1	PARES EDUCADORS INFANTS	Fitxa Consell Documents Difusió Actes Reunions Acte de renovació	Constitució Reunions mensuals
	CI2	PARES EDUCADORS INFANTS	Fitxa Consell Documents Difusió Actes Reunions Acte de renovació	Constitució Reunions mensuals

CAPÍTOL 6. ANÀLISI I TRACTAMENT DE LA INFORMACIÓ

6.2. Introducció.

Segons Erickson (1986), la característica més distintiva de la indagació qualitativa és el seu èmfasi en la interpretació. Segons l'autor les interpretacions claus que s'han d'aconseguir no són les interpretacions de l'investigador, sinó aquelles de les persones estudiades. L'investigador, en base a les dades recollides, dibuixarà unes conclusions (Stake, 1995), o segons Erickson, assercions. El *com* s'arriba a aquestes assercions és un procés d'interpretació que en la comunitat acadèmica cada cop requereix més formalitat i regles d'evidència i de lògica. Stake afirma que les assercions deriven de la barreja de l'experiència personal i de les assercions d'altres investigadors de la matèria. Els investigadors dibuixaran les assercions que creguin significants d'acord amb l'objectiu de la recerca i hi inclouran estrictament allò que ve determinat per les troballes en el camp.

Segons De la Cuesta (2013), una bona anàlisi qualitativa presenta el punt de vista de l'interior: l'experiència, la perspectiva i la vivència. És captar la subjectivitat de l'altre i produir resultats que encaixin, siguin complerts, evocatus i il·luminatius (esclareixen el tema). En el procés, l'investigador s'ha d'implicar amb la seva sensibilitat teòrica i social, i el seu paper és el de missatger entre la subjectivitat dels actors i la comunitat científica. Analitzar qualitativament és una manera de pensar, sistemàtica, organitzada, instrumental i activa (Schatzman i Strauss, 1973).

Resumidament, analitzar dades qualitatives segons (Rossman i Rallis, 1998), és el procés de:

- Organitzar els materials obtinguts: classificar, agrupar, reagrupar
- Construir un significat que permeti un relat coherent: codificar, relacionar
- Escriure per transmetre allò après

Els nivells en l'anàlisi i les accions corresponents són segons Glaser (1998, 2002):

1. Dades en brut
2. Conceptualització de les dades en categories i les seves propietats: Codificació
3. Categories i les seves propietats: Descripcions i Relacions
4. Formació d'una teoria substantiva

6.2. Gestió i anàlisi del material empíric.

A partir dels instruments utilitzats ens trobem un conjunt de dades de naturalesa discursiva, denominat cos documental. El nostre cos documental està format per les transcripcions dels *focus group* i les notes de camp de les observacions.

En relació a l'anàlisi de les dades del *focus group*, segons Liamputtong (2011) hi ha debat entre alguns teòrics. Uns pensen que les dades es poden analitzar de forma similar a altres mètodes qualitius amb una anàlisi temàtica o de contingut (Conradson, 2005; Davidson et al., 2010; Kitzinger, 2005) i altres argumenten que l'atenció de l'anàlisi del *focus group* ha d'estar en els aspectes dinàmics de la interacció entre els membres del grup per poder generar un enteniment més enllà del que ofereixen altres mètodes (Wilkinson, 2004) .

D'acord amb Liamputtong (2011) i seguint amb el paradigma de Wilkinson, existeixen dos tipus diferents d'anàlisi de dades d'un *focus group*: l'anàlisi de contingut i l'anàlisi de la interacció en el grup. La nostra anàlisi és de contingut ja que s'ha tingut en compte la construcció social (co-construcció) de realitats entre els participants del grup i la dinàmica de negociació del significat en el context (Liamputtong, 2011, p.175). Més que allò que cada participant ha dit individualment en el grup, s'han considerat els temes que s'han produït dintre del context de grup (Smithson, 2008). Segons Antaki (2008). Aquest estudi s'anomena anàlisi de la conversa, ja que examina allò assolit mitjançant la interacció conversacional, i troba la seva gènesi en les teories dels sociòlegs dels anys 60 del segle passat, sobre com la gent activament entén el món social, buscant la forma natural de creació de significats en interacció social. Segons Piñuel (2002), l'anàlisi de contingut és el conjunt de procediments interpretatius de "productes comunicatius" que procedeixen de processos singulars de comunicació

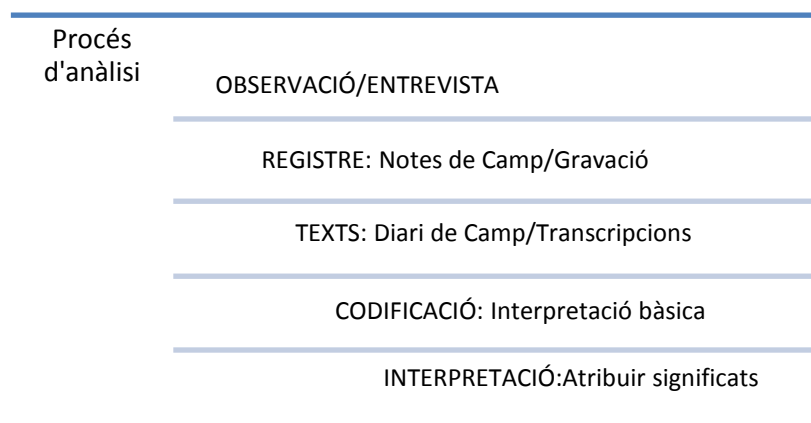
prèviament enregistrats, i que tenen com a objectiu elaborar i processar dades rellevants sobre les condicions mateixes en què s'han produït aquells textos, o sobre les condicions que puguin donar-se per al seu ús posterior. Aquesta tipologia d'anàlisi és la utilitzada per a tot el cos documental de l'estudi, les transcripcions dels *focus group* i les notes de camp de les observacions.

Aquesta anàlisi de contingut "és un mètode funcional de l'anàlisi qualitativa per identificar, analitzar i reportar patrons que emergeixen de les dades" (Braun i Clarke, 2006, p.78).

L'anàlisi de contingut suposa "buscar a través de les dades –cos documental - per trobar patrons repetits de significat". (Braun i Clarke, 2006, p.86). Aquest tipus d'anàlisi inclou la identificació de patrons emergents i categories a partir de la reiteració de la revisió del conjunt de dades, un procés que reuneix l'evidència per al desenvolupament i garanteix els resultats (Mabry, 2009).

A continuació mostrarem de forma esquemàtica el procés d'anàlisi de les dades, seguint el model proposat per de De la Cuesta (2013).

Gràfica 12: Procés d'anàlisi de les dades



En el procés d'anàlisi de dades s'han seguit unes fases cronològiques, com són: fase de recollida i organització de les dades; fase de descobriment i, per últim, fase de codificació. A continuació tractarem cadascuna de les fases del procés d'anàlisi de dades.

1. *Fase de recollida i organització de dades:*

En el moment de la producció del *focus group* s'enregistrà amb una gravadora de veu, i es van prendre notes reflexives sobre els temes que sorgiren durant la conversa. Posteriorment es convertí el contingut oral en text i juntament amb les notes de camp preses durant les observacions, es completà el cos documental.

Liamputtong (2011) recomana que sigui el propi investigador qui transcriu les produccions orals enregistrades en text, ja que en aquest moment ja comença l'anàlisi dels significats del que s'ha dit en el *focus group*, amb ajuda de les notes reflexives.

Els documents escrits de les transcripcions i les notes de camp es van organitzar en diferents blocs en funció dels actors, dels diferents àmbits educatius investigats, i la tècnica de recollida de la informació, així doncs es varen crear les carpetes: educadors, famílies, infants i observacions.

Organització i Classificació del cos documental:

A cada document transcrit se li va assignar un nom que expressa informació clau sobre l'arxiu (Drisko, 1998). Per tant, es codificà cada document del *corpus* per identificar-lo, com mostrem en la següent taula:

Taula 38: Codis d'identificació del corpus documental

	FONTS D'INFORMACIÓ	EXPERIÈNCIA
DOCUMENTS ANALITZATS	PEC: Projecte Educatiu de Centre	
	PVS: Projecte de Vida Social	
	PE: Projecte Educatiu	
	ME: Memòria	ES1: Escola Garbí
	OB: Objectius	ES2: Escola del Mar
	EST: Estatuts	
	DP: Document promeses	
AGENTS	PR: Parlaments acte renovació	LL1: AEG Kipling
	AR: Actes reunions	LL2: AEG Pau Claris
	EST: Estatuts	
OBSERVACIONS	ED: Educadors	CI1: Consell Infants del Prat
	FA: Famílies	CI2: Consell Infants de Rubí
	IN: Infants	
	OBRD: Reunió Delegats	
	OBCG: Consell de Govern	
	OBC: Càrrecs	
	OBCC: Classes Ciutadania	
	OBPVS: Projecte Vida Social	
	OBSJ: sessions joc	
	OBA: Assemblea	
OBCU: Configuració Carta d'Unitat		
OBCCI: Constitució Consell		
OBRM: Reunions mensuals		

El sistema per codificar els documents, consisteix en unir el codi de l'agent, del document o de l'observació amb el codi d'experiència per tal de poder-lo identificar fàcilment. Per exemple si el document té el codi FAES1 es tracta del document amb la transcripció del *focus group* de les famílies de l'Escola Garbí; el codi PELL2 és el Projecte Educatiu de l'agrupament Pau Claris o OBRMCI1 es refereix a l'Observació de la Reunió Mensual al Consell d'Infants del Prat.

2. Fase de descobriment (Taylor i Bogdan, 1990):

En aquesta fase l'objectiu és examinar exhaustivament les dades per buscar temes significatius. És a dir, suposa la lectura i reflexió reiterades d'allò que apareix en el contingut del cos documental. Aquesta fase involucra les següents accions:

- Llegir repetidament els documents
- Seguir la pista de temes, interpretacions i idees
- Buscar els temes emergents
- Elaborar tipologies
- Desenvolupar conceptes i proposicions teòriques
- Llegir material bibliogràfic

3. Fase de codificació:

Segons Taylor i Bogdan (1990) aquesta fase és la reunió i anàlisi de totes les dades que es refereixen a temes, idees, conceptes, interpretacions i proposicions. Les accions són:

- Codificar les dades
- Separar les dades que pertanyen a diverses categories de codificació. (Etapla de categorització, segons De Andrés (2000), permet classificar conceptualment les unitats de registre o codis que fan referència a un mateix tema o concepte).
- Examinar les dades que no s'han considerat
- Refinar l'anàlisi.

En aquesta fase varem utilitzar el software d'anàlisi qualitatiu anomenat *Atlas.ti*, el qual permet sistematitzar l'anàlisi i facilitar la vinculació del contingut amb la posterior creació de codis i les relacions que existeixen entre ells. En definitiva, aquest software ajuda a organitzar i agrupar els documents que formen el cos documental de l'estudi (famílies, segons la nomenclatura que utilitza el software); seleccionar parts del text literals (quotes) i vincular-los a codis emergents (open code). Posteriorment, també ens permetrà editar possibles relacions entre codis per elaborar xarxes conceptuais. Així mateix, també permet associar aquests segments de texts i codis amb el que el programa anomena *memos*, i que consisteix en notes reflexives, referències intersubjectives, teoria o interpretacions de l'investigador, que també queden sistematitzades.

Aquest software es tracta només d'una eina d'ajuda per a l'anàlisi que ens ha permès emmagatzemar idees que es poden posteriorment recordar i utilitzar, tot seguint un anàlisi sistemàtic, seqüencial, verificable i continuat (Krueger i Casey, 2000).

Aquest procés, en definitiva, consisteix en transformar les dades en brut en dades útils, tot fragmentant el text en funció dels temes claus i en relació als objectius de la recerca (Vázquez, 1996). El tipus de codificació (Bonet i Martí, 2011) ha estat oberta, és a dir, s'han generat un conjunt emergent de codis definint les seves propietats a partir de l'anàlisi reiterativa d'incidents. D'aquesta forma, s'ha anat establint un sistema de categories mitjançant l'emergència de codis des de les dades i no des d'una formulació teòrica prèvia (Wimmer i Dominick, 2006). Les categories agrupen tots aquells codis que es refereixen a un mateix tema rellevant per als objectius de la investigació.

Per a què aquesta elaboració de categories es pugui considerar adequada, s'han tingut en compte els criteris de Vázquez (1996):

- Congruència: les categories establertes evidencien els objectius de la investigació.
- Anivellació semàntica: dintre del sistema de categories, aquestes són equivalents en quant a nivell d'aprofundiment.
- Fiabilitat: les categories establertes són adequades als objectius de la investigació.
- Generativitat: el sistema de categories ha de poder-se aplicar en cas que el corpus documental s'ampliés i aquest ha de proporcionar resultats prou interessants per a què l'anàlisi es justifiqui.

6.3. Triangulació de les dades.

La triangulació de les dades en el estudi de cas és necessària per acreditar la validesa dels resultats. En paraules de Stake “la triangulació serveix per obtenir la necessitat de la confirmació, per augmentar la credibilitat de les interpretacions, per a demostrar que les assercions són compartides” (Stake, 1995, p.112).

Alguns autors argumenten que la triangulació és per augmentar l’amplitud i la profunditat de la comprensió del fenomen estudiat i d’altres pensen que la triangulació s’utilitza per augmentar la presició i exactitud. En aquest cas, la triangulació esdevé una eina de validesa (Webb, et al. 1966; Smith i Kleine, 1986; Denzin, 1978). Segons Moran-Ellis, Alexander, Cronin et al. (2006), la triangulació és el potencial per “saber més” sobre un fenomen a través de l’ús de diferents mètodes de recerca en una mateixa investigació empírica.

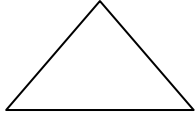
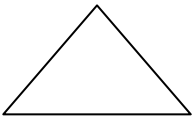
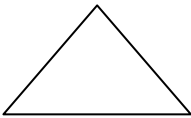
Seguint a Creswell i Miller, la triangulació “és un procés de validació” on l’investigador busca la convergència entre múltiples i diferents fonts d’informació per formar temes o categories en un estudi (Creswell i Miller, 2000). Per a Begley (1996), Shih (1998) i Case i Murphy (2009) els dos propòsits principals de la triangulació són “confirmar” les dades i assegurar que aquestes són “complertes”.

La literatura apunta al fet que la triangulació és la combinació de metodologies, fons d’informació, investigadors i mètodes d’anàlisi entre d’altres, per estudiar un mateix fenomen (Hussein, 2009). Aquest mateix autor, identifica cinc tipus de triangulació: metodològica, d’investigadors, teòrica, d’anàlisi i de dades. Quan un investigador utilitza més d’un tipus de triangulació en un sol estudi, es denomina triangulació múltiple (Polit i Hungler, 1995).

Es pot afirmar que la triangulació en el camp de l’educació és una estratègia d’investigació mitjançant la qual un mateix objecte d’estudi pedagògic s’aborda des de diferents perspectives de contrast, on la triangulació es possa en joc al comparar dades; contraposar les perspectives de diferents investigadors; o comparar teories, contextos, instruments, agents o mètodes de forma diacrònica o sincrònica en el temps (Rodríguez, Pozo i Gutiérrez, 2006).

En el nostre estudi els protocols de triangulació que hem utilitzat són: *triangulació d'espais* (escola, lleure, consells d'infants), la *triangulació d'agents* (educadors, famílies i infants) i, per últim, la *triangulació de tècniques de recollida de dades*, amb l'aplicació de tres tècniques diferents (*focus group*, observació i anàlisi documental); per a visualitzar la realitat des de diferents perspectives i amb la finalitat de fer més sòlids i més complets els resultats.

Gràfica 13: Triangulació

Triangulació d'àmbits	Triangulació d'agents	Triangulació d'estratègies de recollida
<p>Escola</p>  <p>Lleure Consell Infants</p>	<p>Educadors</p>  <p>Famílies Infants</p>	<p>Observació</p>  <p>Focus Group Documents</p>

Segons la classificació clàssica de Denzin (1978), al voltant de quatre tipologies bàsiques de triangulació, la que hem utilitzat en el nostre estudi s'ubicaria a la denominada "triangulació de dades", referida a la confrontació de diferents fonts de dades en un estudi i que es produeix quan existeix concordança o discrepància entre aquestes fonts. En aquest tipus es poden triangular informants, temps i espais/contextos. Com hem vist, en el nostre cas triangulem informants i d'espais o àmbits. Per últim, segons la classificació de Denzin, també utilitzem el que ell denomina "triangulació metodològica" ja que aquesta es refereix a l'aplicació de diferents mètodes sobre un mateix objecte d'estudi.

6.4. Rigor científic i ètica en la recerca.

En tota recerca, més enllà de la teoria que l'emmarca i les dades que s'obtenen, hi ha altres elements igual d'importants, com són els criteris de rigorositat i validesa.

Hi ha diversos criteris que s'utilitzen per avaluar el rigor de la recerca qualitativa, els més reconeguts i els que hem tingut presents en el desenvolupament d'aquest treball, són els proposats per Lincoln i Guba (1985): credibilitat, fiabilitat/dependència, confirmatorietat/auditabilitat i transferibilitat⁵³.

Credibilitat: fa referència al valor i versemblança de les troballes i inclou dos processos, conduir la recerca de forma versemblant i ser capaç de demostrar credibilitat. D'acord amb Castillo i Vásquez (2003), la credibilitat s'assoleix quan l'investigador, a través d'observacions i converses prolongades amb els participants del estudi, recull informació que produeix troballes que són reconegudes pels informants com una veritable aproximació sobre allò que ells pensen i senten.

Fiabilitat/Dependència: es refereix a quan són d'estables les dades. Segons Salgado 2007, la dependència és el grau en què diferents investigadors que recullin dades similars en el camp i efectuïn els mateixos anàlisis, generin resultats equivalents.

Confirmatorietat/Auditabilitat: està relacionat amb la neutralitat i precisió de les dades i està estretament lligat amb la fiabilitat. Es tracta de la possibilitat que té un altre investigador de seguir la pista o la ruta del que l'investigador original ha fet (Salgado, 2007). Per fer-ho possible es necessita un registre i documentació complerta de les decisions i idees que l'investigador ha tingut en relació a l'estudi.

Transferibilitat: es refereix a si els resultats poden ser transferits a un altre context o situació similar, preservant els significats i inferències de l'estudi complet; és a dir, estendre els resultats de l'estudi a altres poblacions. Per tant, és necessari que es descrigui densament el lloc i les característiques del fenomen estudiat.

⁵³ Traducció dels criteris del text original realitzada per la investigadora. Els criteris per avaluar el rigor de Lincoln i Guba (1985) en versió original són els següents: credibility, dependability, confirmability i transferability.

Seguint a Houghton, Casey, Shaw i Murphy, (2013), per assegurar cadascun d'aquest criteris de rigorositat, existeixen diferents estratègies:

Taula 39: Estratègies per a determinar el rigor. Houghton, et al. (2013)

Estratègies per a determinar el rigor (Houghton, Casey, Shaw i Murphy, 2013)	
Aproximació al rigor	Estratègia
Credibilitat	Compromís prolongat i observació persistent Triangulació Consulta amb experts Comprovació per part dels participants en la recerca.
Fiabilitat	Possibilitar l'auditoria Reflexivitat
Confirmatorietat	Possibilitar l'auditoria Reflexivitat
Transferibilitat	Descripcions denses i minucioses.

Ètica en la recerca

En el context de la recerca en ciències socials hi ha dues qüestions ètiques fonamentals: les formes de recollir, processar i reportar les dades, i com ha de ser el comportament vers als subjectes investigats (Kitchener i Kitchener, 2009). Per tal de donar resposta a aquestes qüestions fonamentals, existeixen els codis ètics professionals, guies legals i principis ètics generals. En el nostre cas, el desenvolupament d'aquesta recerca s'acull al codi de bones pràctiques en recerca de la Universitat de Barcelona, el qual té com a objectiu:

- Una millora de la qualitat de la recerca en tots els seus camps.
- L'establiment de mecanismes per garantir l'honestedat, la responsabilitat i el rigor de la recerca.
- L'adquisició d'unes bones pràctiques científiques en l'etapa de formació dels investigadors.

Donat que en la nostra recerca han participat persones, s'han seguit les recomanacions del codi de bones pràctiques i les de l'European Charter for Researchers (UE, 2005):

- S'ha sol·licitat i obtingut el consentiment exprés de les persones que s'han inclòs en el projecte de recerca
- La investigadora ha adquirit el compromís explícit de guardar la deguda confidencialitat de tot allò que s'ha pogut conèixer de les persones que han participat en el projecte d'acord a allò establert a la normativa sobre protecció de dades de caràcter personal. S'ha mantingut l'anonimat dels participants durant la realització del projecte, tant en l'enregistrament, com en la conservació de dades obtingudes.
- Tots els participants han estat inclosos de manera lliure.

Més enllà dels codis ètics establerts, també s'han tingut en compte altres principis ètics. Són criteris implícits en el desenvolupament de la recerca i que serveixen de fonament o justificació dels codis anomenats (veure Kitchener i Kitchener, 2009). Aquests principis ètics estandaritzats són:

Nomaleficència: no causar mal a altres. Això és, no fer accions que puguin ocasionar un mal i no involucrar als participants en situacions o accions amb risc de danys.

Beneficiència: Fer bé o beneficiar als altres. Actuar en benefici de la millora de les condicions del benestar, dels individus i de la societat.

Respecte per les persones: Els altres han de ser tractats com individus autònoms, entenent autonomia com el dret a romandre lliure, respectant la llibertat d'acció i d'opinió.

Fidelitat: S'ha d'establir una relació fiduciària entre l'investigador i els participants en la recerca. Això comporta lleialtat, fidelitat, honestedat i confiança.

Justícia: Segons Rawls (1971), les persones raonables han d'estar compromeses amb la justícia pel fet d'estar involucrats amb altres en activitats dissenyades per promoure el seu interès comú. Si un espera dels altres que siguin justos i respectin els seus interesos, també ha de tractar als altres amb la mateixa justícia.

PART III. RESULTATS

***Para que haya democracia tiene que haber demócratas
y para ello hay que educar en la libertad de pensamiento.***

Jose Luis Sampedro, 2012⁵⁴

⁵⁴ Sampedro, J.L. en una entrevista televisiva amb Jordi Évole per "la sexta" al Gener de 2012.

CAPÍTOL 7. FUNCIONAMENT PARTICIPATIU

7.1. Introducció.

En aquest capítol exposarem els resultats relacionats amb el funcionament participatiu del centre, l'anàlisi de totes aquelles dades que fan referència a com s'articula la participació en els respectius àmbits.

Abans de començar amb la presentació dels resultats, creiem convenient recordar els codis que hem presentat en el capítol 6, per identificar les fonts d'informació d'on provenen les dades, els quals aniran apareixent al llarg de l'exposició de resultats. En el cas de les cites literals dels *focus group* el codi va acompanyat del número de línia corresponent amb la numeració que el software informàtic utilitzat per l'anàlisi li atorgà al document⁵⁵.

Taula 40: Codis d'identificació del corpus documental

	FONTS D'INFORMACIÓ	EXPERIÈNCIA
DOCUMENTS ANALITZATS	PEC: Projecte Educatiu de Centre.	
	PVS: Projecte de Vida Social.	
	PE: Projecte Educatiu.	
	ME: Memòria.	ES1: Escola Garbí
	OB: Objectius.	ES2: Escola del Mar
	EST: Estatuts.	
	DP: Document promeses.	
	PR: Parlaments acte renovació.	LL1: AEG Kipling
	AR: Actes reunions.	LL2: AEG Pau Claris
EST: Estatuts.		
AGENTS	ED: Educadors	CI1: Consell Infants del Prat
	FA: Famílies	CI2: Consell Infants de Rubí
	IN: Infants	
OBSERVACIONS	OBRD: Reunió Delegats	
	OBCG: Consell de Govern	
	OBC: Càrrecs	
	OBCC: Classes Ciutadania	
	OBPVS: Projecte Vida Social	
	OBSJ: sessions joc	
	OBA: Assemblea	
	OBCU: Configuració Carta d'Unitat	
	OBCCI: Constitució Consell	
OBRM: Reunions mensuals		

⁵⁵ Veure l'Unitat Hermenèutica de l'Atlas.ti en els annexos.

Hem estructurat aquest primer capítol de resultats (funcionament participatiu dels centres) en quatre apartats. En el primer presentarem el funcionament participatiu de les escoles estudiades, en el segon presentarem el funcionament en els centres de lleure i en el tercer en els consells d'infants.

El motiu pel qual en aquest capítol organitzem la informació separada per àmbits és que les dades sobre el funcionament participatiu dels diferents àmbits són heterogènies i per tant ens resulta més esclaridor presentar el funcionament participatiu per a cada àmbit per separat. Això en canvi no succeeix en el capítol 8, que tracta els resultats sobre els efectes de la participació, ja que en aquest cas, les dades per àmbit presenten més homogeneïtat, i per tant és més idoni organitzar les dades per temàtiques.

Abans de presentar el funcionament participatiu per àmbits, exposarem aquí la primera categorització de les dades que ens servirà per a tots els àmbits educatius. En tots tres àmbits, les dades ens permeten organitzar els resultats del funcionament en tres grans dimensions les quals fan possible l'articulació de la participació infantil dins de cada experiència. Aquestes dimensions són les següents:

Taula 41: Dimensions per l'articulació de la participació.

DIMENSIONS	DEFINICIÓ
Pràctiques participatives planificades	Totes aquelles pràctiques participatives que les institucions tenen formalitzades i sistematitzades en els documents oficials corresponents, com per exemple el projecte educatiu de centre.
Paper dels educadors	Aquells trets dels educadors implicats en l'experiència participativa que possibiliten l'articulació de la participació.
Optimitzadors de la participació	Tot el conjunt d'elements amb càrrega participativa que formen el currículum ocult (o no escrit), fruit de la forma en la qual els agents implicats en l'experiència donen sentit a la participació infantil, i que complementen i perfeccionen les pràctiques participatives.

Per tant, a partir d'aquesta primera categorització, els resultats del funcionament per cada àmbit els presentarem seguint aquest esquema. Per cadascuna d'aquestes grans categories, desgranarem les subcategories que han emergit de les dades.

7.2. Funcionament participatiu a l'àmbit de l'escola.

7.2.1. Pràctiques participatives planificades.

Aquesta primera dimensió -les pràctiques participatives planificades-, com hem mencionat anteriorment, té a veure amb tot allò que ve definit pels documents oficials del Centre, com són el Projecte Educatiu de Centre o el Projecte de Vida Social, adreçat a la participació dels infants a l'escola.

En primer lloc, en el Projecte Educatiu de Centre de totes les escoles estudiades s'estableix com finalitat última el següent:

L'escola és una escola participativa que prepara als alumnes per a una implicació en la vida social i cultural com a ciutadans responsables. L'Escola es viu com un projecte comú on cada sector, amb el coneixement recíproc i des de les responsabilitats que li pertocuen, s'obre al diàleg constructiu i a la mútua col·laboració (PECES2:2).

Els objectius d'aquesta caracterització com escola participativa són:

- Proporcionar als nens experiències de participació on exercitin les capacitats de **diàleg, de tolerància, de presa de decisions comunes, les habilitats socials** pertinents i la implicació en la vida social de l'Escola per tal de formar ciutadans responsables.
- Afavorir el **coneixement entre el Claustre i les famílies** en els aspectes que afecten la vida de l'Escola
- Definir i cuidar que funcionin els **espais de diàleg i col·laboració mútua** entre els diferents sectors, segons les responsabilitats corresponents
- Potenciar la **responsabilitat i l'autonomia** en l'exercici de les funcions i dels càrrecs de manera que tots els membres de la Comunitat educativa se sentin participants de l'esdevenir, de la col·lectivitat i del seu bon funcionament.

El Projecte Educatiu centra com "eina per estructurar la participació i l'educació per a la ciutadania el projecte de la Vida Social de l'Escola" (PECES1:4).

El Projecte anomenat *Vida Social* s'emmarca dins del Projecte Educatiu de Centre i el Pla d'Actuació de Centre i que en ambdós centres és l'eix vertebrador de la participació

a l'escola. L'objectiu del projecte és arrelar l'estructura de competències bàsiques i les seves metodologies amb el següent model:

Un model d'Escola Participativa i inclusiva, on tots els alumnes trobin el seu lloc i la seva forma de participar des de la responsabilitat i el treball compartit, fent de l'Escola un espai per conèixer, fent de la pràctica democràtica una realitat quotidiana. (PVSES2:2)

Hem de tenir en compte que el projecte de Vida Social impregna la vida de l'Escola i es desenvolupa al llarg de tot el curs escolar, compta amb la implicació de tota la comunitat educativa, amb un claustre consolidat i un equip directiu implicat en l'assoliment dels objectius. Consisteix en el desenvolupament d'algunes activitats que serveixen de suport i per posar en acció valors i competències bàsiques i que alhora són una bona eina per l'estructuració funcional de la Comunitat Educativa. Es tracta de fer de l'Escola una societat a petita escala, on hi ha un ordre, però tothom és sent part i per tant responsable. Els objectius específics del Projecte de Vida Social són els següents:

- Afavorir el **desenvolupament** de tots els alumnes segons les seves característiques individuals i les pròpies del seu entorn, des de la perspectiva d'Escola Inclusiva.
- Potenciar diverses formes **d'interrelació** entre l'alumnat, el professorat i les famílies que permetin una dinàmica on cadascú se senti valorat com a persona i on les diferències esdevinguin un element afavoridor.
- Proporcionar als alumnes experiències de participació on exercitin les competències bàsiques i les capacitats de **diàleg, tolerància, presa de decisions comunes, habilitats socials pertinents** i la implicació en la vida social de l'Escola per tal de formar **ciutadans responsables**.
- Definir i cuidar que funcionin els **espais de diàleg i col·laboració mútua** entre els diferents sectors.
- Potenciar **la responsabilitat i l'autonomia** en l'exercici de les funcions i dels càrrecs, de manera que tots els membres de la Comunitat Educativa se sentin participants de l'esdevenir de la col·lectivitat i del seu bon funcionament.

En la taula següent s'exposen les activitats concretes que conformen el projecte de vida social, el cicle i la temporització del projecte.

Taula 42: Activitats del Projecte Vida Social. Font: Projecte de Vida Social (PVSES2)

ACTIVITATS i ACTUACIONS	CICLES	TEMPORITZACIÓ
Càrrecs	Infantil i Primària	Tot el curs
L'hora de vida social	Infantil	Tot el curs , 1h setmanals
	Primària	Tot el curs , 2h setmanals
Assemblea de classe	Infantil i Primària, totes les classes	setmanal
Assemblea de Cicle	Tots els cicles de Primària	Trimestral
Lectura de cròniques	Infantil i Primària	Trimestral
Curses de banderes	Infantil i Primària	Mensual
Organització vertical de l'Escola per colors	Infantil i Primària	Tota l'escolaritat
Seguiment de tutoria	Infantil i Primària	Setmanal
Els escacs	Primària	Setmanal a l'hora de vida social. CM curs intensiu d'una setmana Diari hora de treball personal
Tallers de teatre	CI, CM, i CS de Primària	Setmanal amb canvi de grup trimestral .
Titelles pels petits amb cançons (Representen les mestres i els nens canten)	Parvulari C. Inicial	Un o dos cops al trimestre
Reunió de delegats	Primària i grans de parvulari	bimensual
Cant Coral	CI, CM, i CS de Primària	Setmanal
Padrinatge	P3 amb 5è i P4 amb 6è	Dos cursos
Taller de Festes	CS Primària	Setmanal amb canvi de grup trimestral .
Meteorologia	CS Primària	Diari
Socialització del llibre de text	Infantil i Primària	Tot el curs
Organització de jocs de pati	Infantil i Primària	Trimestral
Maletes viatgeres	Infantil i primària	Setmanal
Comissió de biblioteca de nens	CS Primària	Setmanal
Projectes de solidaritat	CM i tota l'Escola	2n trimestre
Agenda 21	Infantil i Primària	Tot el curs, reunió de la reunió mensual
Tallers: jardineria, experimentació	Des de P4 fins a 6è	Trimestral
Treball al voltant d'un tema per l'aniversari de l'Escola	Tota l'Escola	Gener
La ràdio del Mar	Cm i CS	Setmanal, emissió bimensual
Revista Garbí	Tota l'Escola	Bianual
Web	Tota l'Escola	Al llarg del curs
Jocs esportius	Tota l'Escola	Abril
Jocs Florals	Primària	Abril
Concerts Sta. Cecília i Primavera	Tota l'Escola	Desembre i març
Dibuix ràpid	Tota l'Escola	Abril
Celebració de festes populars de la nostra cultura	Tota l'Escola	Al llarg del curs
Colònies	Des de P4 fins a 6è	Al llarg del curs
Reunions i entrevistes amb les famílies	Tota l'Escola	Al llarg del curs
Blogs de colònies	Tots els cicles	Període de colònies

Tanmateix, hem de tenir en compte que les activitats estan sempre en relació amb les competències bàsiques que aquestes desenvolupen. A la següent taula es pot veure aquesta relació:

Taula 43: Vida Social i les competències bàsiques. Font: Projecte de Vida Social (PVSES2)

Competències		Activitats
Comunicatives	<i>Llingüística i audiovisual</i>	Lectura de cròniques , assemblea, cròniques , curses de banderes, danses, reunió de delegats, reunió de cicle, Jocs florals, tutoria, escacs, tallers de teatre, titelles, cant coral, taller de festes, agenda 21, tallers, treball al voltant d'un tema, ràdio, revista Garbí, web, dibuix ràpid, festes, blogs colònies, maletes viatgeres.
	<i>Artística i cultural</i>	Concerts, visites , patrimoni de l'Escola, obres de teatre, festes i tradicions , jocs esportius, escacs, tallers de teatre, titelles, cant coral, taller de festes, projectes de solidaritat, agenda 21, tallers, ràdio, jocs florals, dibuix ràpid, festes.
Metodològiques	<i>Tractament de la informació i competència digital</i>	Cerques informàtiques, presentació de textos , presentacions en power point, biblioteca, ràdio del mar , padrinatge, taller de teatre, taller de festes, meteorologia, comissió de biblioteca de nens, tallers, ràdio, revista Garbí, web, blogs, maletes viatgeres.
	<i>Matemàtica</i>	Resolució de problemes, reunió de delegats , assembles , curses de banderes, escacs, cant coral, meteorologia, agenda 21, jocs esportius, maletes viatgeres
	<i>Aprendre a aprendre</i>	Agenda de classe, agenda individual, hora d'estudi, tècniques d'estudi, vida social, racons, tallers, projectes, monogràfics, tutoria, tallers de teatre, socialització de llibres, jocs de pati, meteorologia, comissió de biblioteca de nens, agenda 21.
Personals	<i>Autonomia i iniciativa personal</i>	Càrrecs, colors, reunions de delegats, cicle, hora de vida social, activitats d'habilitats socials, colònies , tutoria, escacs, tallers de teatre, padrinatge, socialització de llibres, jocs de pati, tallers de festes, projectes de solidaritat, tallers, ràdio, colònies, maletes viatgeres.
Específiques centrades en conviure i habitar el món	<i>Coneixement i la interacció amb el món físic</i>	Agenda 21, cura dels jardins, compostadors, treball a l'entorn de les plaques fotovoltaïques, activitats de sostenibilitat , vacunes , revisions, colònies, titelles, reunió de delegats, padrinatge, socialització de llibres, jocs de pati, tallers de festes, meteorologia, colònies, tallers.
	<i>Social i ciutadana</i>	Reunió de delegats, assemblea, càrrecs, activitats per colors, treball de la diferència, curses de banderes, colors, escacs, tallers de teatre, padrinatge, socialització de llibres, jocs de pati, tallers de festes, comissió biblioteca de nens, projecte de solidaritat, agenda 21, tallers, ràdio, festes, colònies, reunions i entrevistes famílies, maletes viatgeres.

Aquesta articulació del projecte de vida social és el pilar del funcionament participatiu formalitzat de l'escola, els educadors dels centres escolars i els infants li donen molta importància. A continuació descriurem aquelles pràctiques que conformen la Vida Social que són més significatives per als agents implicats, ja que aquests les han

identificat com les clau per potenciar la participació infantil. Aquestes pràctiques participatives les hem classificat en quatre grans categories:

1. Estructura organitzativa: Totes aquelles pràctiques participatives que estan arrelades al funcionament i l'organització de la vida escolar.
2. Consells i assemblees: Tots aquells espais per a la deliberació i el diàleg, fer propostes, compartir opinions, resoldre conflictes i de presa de decisions.
3. Cooperació i solidaritat: Activitats relacionades amb la cooperació entre alumnes de diferents cicles i cooperació amb entitats externes amb objectius solidaris.
4. Cerimònies i rituals: activitats que permeten celebrar i viure directament els valors.

En la següent taula mostrem la concreció de les quatre categories que formen les pràctiques participatives planificades:

Taula 44: Categorització de les pràctiques participatives a l'àmbit escola.

PRÀCTIQUES PARTICIPATIVES	
Àmbit Escola	
(1) ESTRUCTURA ORGANITZATIVA	(a) Organització de l'escola per colors (b) Càrrecs (c) Caps i Delegats
(2) CONSELLS /ASAMBLEES	(a) Consell de Govern (b) Consell Model (c) Assemblea de classe (d) Assemblea de cicle (e) Reunió de delegats
(3) COOPERACIÓ I SOLIDARITAT	(a) Padrins (b) Projectes solidaris.
(4) CERIMÒNIES I RITUALS	(a) Sant Nicolau (b) Nomenament de càrrecs (c) Cursa de banderes (d) Altres celebracions.

(1) Pràctiques d'estructura organitzativa.

(1.a.) Organització de l'escola per colors:

Tots els alumnes de l'escola, d'ençà que comencen fins que finalitzen l'escolarització, formen part d'un dels tres colors, el blau, el verd i el blanc, els quals vertebraran tots els alumnes de l'Escola en tres grans grups. L'organització en equips permet als alumnes participar en la vida democràtica i en la sana competència, tot fugint de la competitivitat gratuïta i individualista. Aquests equips, acumulen puntuacions fonamentades en els resultats acadèmics de tots els infants que en formen part, bon comportament, i tota una sèrie de mèrits aconseguits a través de diferents activitats. Aquestes puntuacions s'anomenen *dècimes*.

Els equips són transversals per a totes les edats, dintre d'una mateixa classe, estan alumnes de tots tres colors. Els alumnes pertanyen sempre al mateix color.

Tots els nens i nenes pertanyen a un color, o el blanc, o el verd o el blau des de P4, i fins a 6è de Primària, menys amb algunes excepcions, mantenen aquest color. (EDES1:14)

L'objectiu principal de la configuració dels tres equips de color, és una perspectiva més intra-equip, en tant que alimenta la percepció que tot esforç individual suposarà un assoliment/èxit per al grup i viceversa, el bon funcionament del grup, aporta un benefici individual. En aquest sentit, es treballa la responsabilitat compartida, el sentiment de pertinença i la satisfacció de necessitats mútua. Es viuen les victòries i els fracassos de forma col·lectiva.

...llavors és un color el que queda malament. Ja no és un individu el que fa una cosa mal feta o que no la porta a terme, sinó que ja és el grup que ja queda com malament. (EDES2:90)

- Posicionament dels educadors en els equips de colors

En aquest aspecte trobem una diferència entre les dues escoles estudiades. En el cas de l'ES1 els educadors no formen part de cap color argumentant que els educadors han de mantenir-se neutrals sense estar a favor de ningú en concret.

E: Aquí, a diferència de l'ES2, els mestres no tenim color.

I: Per què no? E: Potser és aquest paper més neutre. Que no et posicionés a favor de cap color. (EDES1:46-51)

Per altra banda, a l'ES2 els educadors sí que formen part d'algun dels tres colors, ja que així estan al mateix nivell que els estudiants, s'impliquen i ho viuen de prop. Segons els educadors del l'ES2, participar en els colors fa que els infants s'emmirallen en els mestres i ho viuen d'igual a igual.

Ara també formem part de cada color, o sigui que també els animem... cadascú, sí... a mi em va tocar un color que ja m'agradava... El que costa és que els alumnes participin, i en involucrar-se les mestres, trobo que encara aconseguim millors resultats perquè ho vius més, més d'aprop. És a dir, perquè fas de model, l'alumne s'emmiralla en tu, tu li dones ànims, parlem també del que no surt bé, intentem millorar a partir dels errors, etc. (EDES2:13)

(1.b.) Càrrecs:

Tots els alumnes de l'escola ostenten un càrrec de responsabilitat amb unes funcions determinades que afecten el funcionament de l'escola. Aquests càrrecs poden ser: *meteorologia* -els nens estan encarregats d'anunciar el temps diari, temperatura, i altres característiques-, *protocol* -els encarregats de conèixer la història de l'escola, la decoració, la distribució i acollir als visitants-, la *ràdio* -aquests han de recollir totes les notícies, posant en marxa una gran organització per classe per preparar l'edició trimestral del programa de ràdio-, els *jardiners*, els *bibliotecaris*, *secretaris*, *neteja*,

caps de taula, economista, ajudants de mestres, etc. Els càrrecs es duen a terme durant tota l'escolaritat i es posen en marxa diàriament de forma rutinària.

Per exemple, els Ajuts de pati organitzen el pati i tot això... per exemple, la corda que hi havia per a jugar a voleibol, la vam posar nosaltres perquè no hi era. (INES2:107)

I el que és molt bonic és que nens tan petits com P3, P-4 i P-5, perquè jo hi passo molt sovint, tenen els seus càrrecs. És bonic veure la seva evolució perquè, dia a dia, s'ho prenen amb un interès, i és una rutina molt bonica. Ara el que se'ls demana és molt diferent. Però és molt important, i no pots començar la classe si no han fet tota aquesta rutina del començament, de passar llista, dels càrrecs, l'encarregat del temps mirant per la finestra, tenen un rellotge del temps, vull dir, és molt bonic veure tot el procés al llarg de l'escolaritat. (EDES2:90)

Els càrrecs sorgeixen com una necessitat de servei a la comunitat, de participació activa en la vida de l'Escola. Tal com especifica el PEC:

Si un ciutadà té un càrrec, té més jurisdicció, però també més responsabilitat. En té davant d'ell mateix, davant el grup al qual pertany i davant de tota l'Escola. (PECES1:4)

Aquesta metodologia provoca que tots els alumnes participin d'alguna manera o altra en l'escola. No deixa en mans dels més predisposats per a l'aprofitament dels altres canals de participació a ser protagonista d'una petita parcel·la de responsabilitat i autonomia. A més a més, és una forma d'atendre la diversitat, ja que potencia les capacitats inherents a cada nen/a, i no deixa a ningú exclòs.

I també m'agrada aquests diferents càrrecs petits, són càrrecs petits que hi ha nanos que no són tan disposats, i que també tenen la seva petita parcel·la. I que potser, el dia de demà, esdevindran uns grans bibliotecaris, o uns grans jardiners o uns grans meteoròlegs, o potser... Però persones que estimaran els llibres, estimaran l'art. (EDES2:74)

Tothom té la possibilitat de participar, i això és importantíssim. I de tenir el seu moment. (EDES2:76)

tots els nens i nenes que fan els diferents càrrecs també aprenen a funcionar d'una manera autònoma i a tenir unes responsabilitats petites però que són importants per al funcionament de l'escola (EDES2:72)

- Avaluació dels càrrecs efectuada pels propis infants.

Pel que fa als òrgans l'avaluació del funcionament dels càrrecs, trobem també una diferència entre les dues escoles estudiades. L'ES1 té un òrgan anomenat Consell de Govern dedicat exclusivament als càrrecs, la seva supervisió i avaluació. En canvi, l'ES2 tracta aquest tema a l'Assemblea de classe i si és pertinent, es porta a la Reunió de Delegats.

(1.c) Caps i delegats:

- Caps de color:

Hi ha un cap de color general, representant de tots els alumnes de l'escola del mateix color, i un cap de color per cada classe. Els tres caps generals de color són alumnes de 6é de primària que representen a tota la comunitat que forma part d'aquell color. Els tres caps de color de classe són representats de cada color a nivell classe. Els caps generals de color i els caps de color de classe es reuneixen trimestralment per fer propostes i portar a terme iniciatives.

Elecció dels caps de color.

Els caps generals de color els trien democràticament tots els alumnes de primària. Hi ha una fase de campanya electoral, on els candidats a cap de color general es dissenyen pòsters i eslògans defenen la seva "política". Tot seguit celebren el dia de les eleccions, on els alumnes voten de forma anònima a les urnes.

- Delegats:

Si bé a totes les escoles, siguin aquestes participatives o no, existeix la figura del delegat, en les escoles estudiades li donen molt de sentit al fet d'escollir un representant, ja que aquest canal de participació és considerat pel cos docent com el més important sobretot pel procés que comporta l'elecció i la Reunió de Delegats.

Procés d'elecció de delegat.

Posen en marxa tot un procés electoral, on els alumnes interessats a presentar candidatura, defensen el seu programa, amb interessos, objectius, etc. Fan "mitings" en el grup classe, es fan pòsters i fins i tot octavetes per repartir-les entre els companys, fins al dia de les eleccions, on utilitzen una urna com en unes eleccions reals, per a què els alumnes deixin el seu vot.

Que nosaltres quan fem això de la campanya electoral, no podem votar a qui ens doni la gana. Aquest, penso que ho farà bé, però s'ha de que presentar. Per a poder votar, es tenen que presentar. Jo vull votar a aquest, però s'ha de presentar. Perquè no votaràs a un que no s'ha presentat perquè és vot nul. (INES2:134)

El nen/a més votat és nomenat delegat i el segon secretari, tot i que a petició dels alumnes això pot variar, de vegades la candidatura està formada per dues persones que decideixen presentar-se com equip establert de delegat i secretari, o d'altres, un candidat es presenta amb la condició de ser secretari.

L'escola ofereix aquesta via de participació, però són els nens/es qui li donen tot el sentit, implicant-se i donant-li molta importància al procés.

Un cop són delegats, recullen totes les idees, comentaris, queixes, propostes que es realitzen durant les *assemblees de classe* i les porten a, cosa que també consideren el canal de participació fonamental, la *reunió de delegats*.

Existeix també la moció de censura, quan un delegat no està desenvolupant bé el seu càrrec. S'ha de presentar una queixa formal justificant el perquè de la crítica per a conjuntament refermar o retirar la confiança en el delegat i fer una nova votació.

Tot plegat, suposa tot un aprenentatge del funcionament electoral, democràcia, vots, etc i també de poder oposar-se al poder quan alguna cosa els hi sembla injusta.

(2) Consells i assemblees.

(2.a.) Consell de Govern (ES1):

És un òrgan format per alguns representants dels diferents càrrecs. Els infants que volen formar part del Consell de Govern ho fan mitjançant una petició formal al director. El consell funciona com una assemblea i es reuneix setmanalment amb Direcció i Coordinació del centre. Es tracten temes al voltant del funcionament dels càrrecs, els avaluen i fan propostes de millora. Aquesta avaluació es fa en funció de les dècimes i aquestes van dirigides a cada equip de color.

Aquest Consell de Govern es reuneix setmanalment, amb Direcció i Coordinació per tal de veure com va la marxa, fer propostes i avaluar com va la dinàmica d'escola. EDES1:14

Al consell comencen fent una crítica del seu càrrec. Llavors, ja no només la fan internament i la fan a la seva classe, sinó que la fan a tots els nens i nenes. Que això també té un procés: al Cicle Inicial és la mestra qui fa la crítica de la classe, com si diguéssim, i a partir de 3r de Primària és cada nen, o el consell bàsicament, que es fa la crítica a la seva actuació. (EDES1:104)

Doncs, per exemple, els encarregats de la classe diuen un concurs de qui tira menys papers a terra o... -I llavors posen dècimes. (INES1:106-107)

(2.b.) Consell Model (ES1):

Aquest consell només existeix a l'ES1 i es tracta d'un grup d'infants format per aquells que al final d'un curs han desenvolupat les seves tasques en els respectius càrrecs de forma impecable. Formar part d'aquest consell es una recompensa en sí mateix per haver fet una bona feina.

I també al final de curs hi ha el consell model. Que són els càrrecs que ho han fet perfecte. Llavors, el consell model és allò... la cream de la cream. I formar part d'aquest model dóna molt prestigi. (EDES1:86)

l: com ho sabeu qui ho ha fet millor? -Es vota. -l: en funció de què? -Es fiquen tots a la pissarra i el que ho ha fet millor... es vota. - El que ha estat més just al prendre decisions i el que ha fet millor el seu càrrec. (INES1:63-67)

(2.c) Assemblea de classe:

Es celebren Assemblees de Classe un cop a la setmana i participen tots els infants d'una mateixa classe. A l'assemblea de classe es discuteixen tots els temes que afecten el funcionament de la classe, es resolen conflictes, s'arriba a acords. Es tracten els temes interns del grup classe i es trien quins temes es volen portar a la reunió de delegats, però també tenen Assemblees de Cicle i finalment el que hem anomenat reunió de delegats que seria l'equivalent a l'assemblea d'escola. Es en aquesta assemblea també on es realitza la valoració dels càrrecs que a l'ES1 es fa al Consell de Govern. A l'ES2, la valoració es fa quan acabava el curs. Es presenten tots els càrrecs de totes les classes i es parla de com han funcionat amb una mirada retrospectiva. Si algun càrrec ocasiona algun problema, a l'assemblea de classe es pot decidir destituir-lo i aquesta decisió la portaran a la Reunió de Delegats mitjançant una moció de censura feta pel Delegat de la classe on es presenta el problema. A partir d'aquí, es pot fer una votació per o bé retirar la confiança en el càrrec o refermar-la un cop se li ha fet saber la crítica.

Quan a un càrrec, des de l'assemblea, es decideix destituir-lo perquè no està portant a terme bé la seva responsabilitat, això arriba a la reunió de delegats. Se n'entera tota l'escola. (EDES2:86)

I quan el càrrec que no s'està fent bé és el del delegat o secretari, aleshores és quan s'introdueix el tema de la moció de censura. I aleshores, si convé, es fa una altra votació per a, o retirar la confiança, o refermar la confiança en aquella persona. Però s'ha d'explicar el per què, la crítica, perquè no fa bé el seu càrrec. (EDES2:88)

tota la classe proposa temes, i després, el delegat i el secretari...Escullen. S'ha de posar si és un tema que s'ha de portar a la directora... o per exemple, si tens algun problema amb altres classes i ho vols solucionar amb

tota l'escola. Tenim un full que fica Classe, Temes que portem, i Temes que volem aportar a la reunió del cicle o d'escola. (INES2:59-61)

*La classe proposa uns temes i el delegat i el secretari en decideixen l'ordre...
- I: I això ho decideixes tu com a delegat o amb els companys de classe?-No, amb els de classe. Amb el secretari. -La classe proposa uns temes i el delegat i el secretari en decideixen l'ordre... -Fem democràcia. (INES2:55-58)*

(2.d) Assemblea de cicle:

Es reuneixen trimestralment els representats de cada classe (delegats, subdelegats i secretaris) per tractar els temes que els afecten a nivell cicle, com ara l'ús del pati, de les zones esportives, conflictes, etc

L'altre dia no sé quina classe era, era Cicle Mitjà i tenien un conflicte entre cicles, tema lavabos. Tema lavabos i fregones. I llavors, els nanos ho plantegen i els delegats els diuen Perdoneu, això no és un conflicte només entre les vostres dues classes? N'heu de parlar a cicle. Perquè és clar, hi ha l'assemblea de classe, l'assemblea de cicle, l'assemblea de delegats que seria l'assemblea d'escola. (EDES2:70)

(2.e) Reunió de delegats:

Aquesta reunió és bimensual i compta amb l'assistència de tots els delegats de l'escola i l'equip directiu per a passar tota la informació. Quan comenten conflictes o queixes, per a tothom és important preservar l'anonimat dels subjectes implicats. Un tret que no ha de passar per alt, és que a les reunions de delegats, tothom té el mateix nivell de veu i vot.

(3) Pràctiques de cooperació i solidaritat.

(3.a.) Padrins i parelles lectores:

A 5é els alumnes apadrinen infants de P3 durant dos anys (a l'ES2 en lloc de padrins els anomenen *mainaders*). El paper del padrí o mainader és ajudar als més petits a conèixer el funcionament de l'escola, juguen amb ells al pati, els acompanyen i ajuden

en les seves activitats diàries com ara canviar-se per anar a la piscina, ajudar-los amb la resolució de conflictes, etc

s'ho prenen molt seriosament. Tenen unes discussions importants de si s'està fent bé o no s'està fent bé i si algú no ha fet el que tocava quan estava amb els fillols. (EDES2:96)

I els grans, més d'un suposo que exactament igual, aquella tendresa... (EDES1:130)

A 6é comencen el projecte de petits lectors. En el cas de l'ES1 cada alumne apadrina un infant de primer. Durant una setmana dediquen una sessió d'un hora diària a la biblioteca per acompanyar-los amb la lectura. El padrí ajuda a llegir i a entendre alguns conceptes.

És una cosa molt maca a nivell de relació, i a més, llegeixen moltíssim.(EDES1:128)

En el cas de l'ES2, cada alumne de 6é fa parella lectora amb un de P-5 durant tot el curs. En un primer moment, els grans es preparen un conte que a ells els hi agrada per explicar-li als petits, després porten un llibre per llegir amb el petit. En un tercer moment, són els petits que porten un llibre per llegir amb la parella lectora. En el últim trimestre, els grans poden preparar preguntes de comprensió lectora.

Ells ho esperen i participen en aquestes coses, s'ho agafen amb moltes ganes. Farien cada dia coses d'aquestes.(EDES1:114-118)

També a Plàstica, vam fer unes boles de Nadal per a l'arbre, per als nens que no poden passar el Nadal a casa.(INES1:164)

- Elecció del fillol pels propis infants.

Són els propis infants qui decideix també quin fillol apadrinarà, després de passar uns dies de convivència i veure on hi ha més afinitats. També es dona preferència al fet que es pertanyi al mateix color. Creiem aquí oportú incorporar la veu dels infants a l'hora d'explicar l'elecció del fillol:

Jo ho puc explicar perquè sóc de 5è. El tema que has de tenir en compte és que els primer dies, el que fas és jugar amb els possibles fillols i com t'entenguin, depèn qui t'agradaria i tot, hi ha un dia, que les mestres et pregunten A tu qui t'agradaria de fillola o fillol? I per exemple dius El Jose. Dius, doncs sí, m'agradaria. (INES2:67)

I després, com que cadascú a l'escola té un color, que és blau, verd o blanc, si tu tens un fillol, si hi ha dos que s'estan "barallant" per un fillol que és, per exemple... si jo m'estic barallant amb el J, que volem un fillol que és de color blau. Perquè té un germà o germana que és de color blau, té més preferència que no pas jo, que sóc de color blau. (INES2:71)

(3.b) Projectes solidaris.

L'escola participa en projectes solidaris externs i en d'altres que sorgeixen per iniciativa pròpia dels infants, amb l'objectiu de què els infants estiguin vinculats a les seves ciutats i coneixen la realitat social que els envolta.

En relació als projectes externs, tenen convenis amb l'Hospital de Sant Joan de Déu, la Fundació Finestrelles, amb una residència de discapacitats i amb la Llar d'avis d'Esplugues. Col·laboren amb la Marató de TV3, amb la recollida de regals de Nadal i recollida d'aliments organitzades per l'Ajuntament i amb el projecte Mulla't per un somni per recol·lectar diners per a l'Hospital Sant Joan de Déu.

Entre els proposats pels infants, ens explicaren l'exemple de la proposta d'una nena que es va assabentar d'una necessitat per tenir el seu germà ingressat en un hospital i va engrescar l'escola per participar a reunir taps de begudes per aconseguir cadires de rodes per a nens o també varen fer una recol·lecta voluntària de diners per enviar a Haití després del terratrèmol de 2010.

Ells ho esperen i participen en aquestes coses, s'ho agafen amb moltes ganes. Farien cada dia coses d'aquestes. (EDES1:114-118)

També a Plàstica, vam fer unes boles de Nadal per a l'arbre, per als nens que no poden passar el Nadal a casa. (INES1:164)

(4) Rituals i cerimònies.

(4.a) Sant Nicolau.

Un cop a l'any, el dia de Sant Nicolau, les mestres i els alumnes de sisè curs, canvien els seus rols. Els alumnes són els adults de l'escola, i ells fan de directors, mestres, secretaries, inclús per petició dels alumnes, també de cuiners de l'escola. No preparen res especial per aquest dia, sinó que el nen/a que fa de director, per exemple, continua l'agenda real de la directora.

El primer pas és repartir-se els papers entre els alumnes de 6é, en el cas dels nens/es que han de fer de mestres, van a les aules que hauran de donar classe a fer observació, per veure quins alumnes hi ha, que estan treballant, si hi ha dificultats, atencions especials,... A continuació, preparen una classe en funció de l'edat dels nens/es que els hi ha tocat, pot ser treballar un compte, gimnàstica, mots encreuats o altres activitats que ells mateixos decideixin. Un cop tenen preparada la classe, la porten a les mestres per a què aquestes els hi donen la seva opinió o consells.

és una festa realment molt bonica, perquè s'ho prenen molt en serio i estan amoïnats per fer-ho bé. I després quan surten, se n'adonen de les dificultats que significa fer de mestra, de que com no callen, què és el que passa... que no tot és tan fàcil. (EDES2:108)

En el cas del nen/a que ha de fer de director de l'escola, el director real els hi escriu una carta formal cedint les funcions i fent un traspàs d'informació. Els hi explica les gestions de l'agenda, i la complicació que comporta complir amb totes les coses que s'han de fer, i que per a fer-ho bé, la importància no recau en fer-ho tot, sinó que el que es pugui fer, fer-ho correctament, sobretot tenint en compte les persones amb les quals es tracta.

El que feia de director, que tenia tota una sèrie de gestions pel gerent del Consorci, el gerent del no sé què... vull dir, temes reals. Gent autèntica i que no està avisada. Això també és important. Ens truquen i diu Sóc Fulanito de tal, avui sóc director en funcions de l'Escola substituint a la directora... (EDES2:110)

Les mestres ho veuen com una via per a què els nens i nenes coneguin el funcionament i l'organització de l'escola. Vegin què fa el conserge, quines tasques té l'administradora, les funcions de la cap d'estudis, etc Els nens comprenen que l'escola és una col·lectivitat, on tothom és una part important per al bon funcionament.

Un fet interessant és que els alumnes cada cop demanen agafar més responsabilitats, fins i tots encarregar-se de tasques que no estaven incloses el dia de Sant Nicolau com ara gestionar els recursos de la cuina.

Aquest any, fins i tot, han rebut el menjar. I això que a la cuina és l'única cosa que no hi entren. No, però hi ha l'administratiu i el que feia de conserge. I aleshores, van obrir el camió, van fer entrar el menjar, el van fer entrar a la despensa... I quan va baixar la Manoli(cuina) s'ho va trobar tot a punt. Diu: ¡¡Ui!! Si han recogido la comida. Yo llevo una semana esperando y van y la traen hoy. ¿Y vosotros habéis puesto el sello? Dice: Sí, sí. Hemos firmado y hemos puesto el sello. (EDES2:127-131)

Quan veuen el funcionament de l'escola, alguna vegada han dit: I no podem fer també el dinar? Hi ha espais de l'escola que els troben a faltar que ells no els puguin fer. (EDES2:133)

(4.b.) Nomenament de càrrecs.

La cerimònia de nomenament dels càrrecs és molt solemne i seriosa. Es realitza el primer trimestre del curs i els representats de cada càrrec surten a llegir les avaluacions del funcionament dels càrrecs durant l'últim curs. Els representats de cada càrrec realitzen una autocrítica del funcionament de forma pública i tothom té una visió global de tots els altres càrrecs. Tot seguit es nomenaran els nous càrrecs per al curs vinent. Aquesta cerimònia es realitza en l'espai pers als actes, un lloc central a l'escola i tota la comunitat educativa hi es present. (OBCES1)

(4.c.) Cursa de banderes.

Les escoles estudiades donen molta importància a les activitats realitzades a l'aire lliure, els esports o els jocs lliures, i aquests són un element fonamental per a l'educació dels seus alumnes. La cursa de banderes serveix per a incrementar la

pertinença a un dels tres colors mitjançant aquesta activitat esportiva. Hi participen tots els infants per equips de colors. Per a cada cursa s'escull a tres representats de cada color i de cada curs per a participar-hi i es realitza una cada mes. L'arbitratge de la cursa el fan els infants amb l'acompanyament del mestre/a d'educació física. Per últim, les puntuacions que es facin a la cursa es sumen als punts acumulats per cada color.

OBPVSES2

(4.d) Altres festes i celebracions.

A l'escola també es preparen festes culturals, de disfresses, concerts de primavera, etc que promouen el coneixement de la cultura local.

Aquestes pràctiques que hem explicat són les que els educadors emfatitzen a l'hora de descriure el funcionament participatiu del centre i són també aquelles que estableix de forma oficial el projecte educatiu de centre. Però a banda d'aquestes pràctiques formalitzades, hem pogut identificar altres elements claus o pràctiques no oficials, que enriqueixen el funcionament participatiu del centre, com són: les pràctiques no el paper dels educadors i els optimitzadors de la participació.

7.2.2. Paper de l'educador.

Seguidament, en la dimensió del *paper de l'educador*, a partir de l'anàlisi dels *focus group* amb els infants i els educadors i de les notes de camp de les observacions, hem pogut obtenir categories que defineixen els trets dels educadors de les experiències participatives que són clau a l'hora de desenvolupar la pràctica i que veiem en la següent taula:

Taula 45: Categories del paper dels educadors a l'escola.

PAPER EDUCADOR Àmbit Escola	
(1)	Atén diversitat
(2)	Promou la crítica constructiva
(3)	Porta a terme les decisions dels infants
(4)	Implicat amb l'experiència
(5)	Impulsa la participació dels introvertits
(6)	Reforça la reflexió i el diàleg
(7)	Afavoreix l'empatia
(8)	Actua com model per a la participació

Veurem a continuació cadascuna d'aquestes categories referents als trets característics dels educadors en el seu *quefer* diari amb la participació infantil.

(1) Atén la diversitat:

L'educador de l'experiència escolar de participació infantil està atent a les particularitats de cada infant, explota les potencialitats de cadascú oferint-li la possibilitat de trobar el seu lloc, incloure'l de manera que no se li generin frustracions. Segons el que ens diuen els educadors, quan es treballa de forma participativa és més fàcil detectar les especialitats de cada infant i poder així dissenyar una intervenció més acurada a les seves necessitats.

Potser no com a cap de color, però sí com a cònsol de la classe, o com a representant del menjador. O en càrrecs dirigents. Sobretot quan són petits, que encara descobreixen molt els càrrecs, tu pots dir Mira, tu que acabes una mica tard de fer la feina, t'aniria molt bé ser cap de taula, perquè això t'ajudarà a anar més de pressa. També per la manera de ser o per ajudar a la manera de ser, la mestra pot orientar el càrrec.(EDES1:216)

També veus que hi ha nanos que són molt disciplinats, que els agrada molt l'ordre, que són molt ordenats. Doncs també has de tenir mans i mànigues per a convèncer-los Ah, doncs a tu t'aniria molt bé aquest càrrec. I per què no et presentes? I per què no l'agafes? És clar, ara ja fa molts anys que no sóc tutora, però quan ho era, m'agradava molt veure que els nens que tenien més dificultats, potenciar-los amb càrrecs, que poguessin ells sentir-se bé i de dir Bueno, i què, quines dificultats has tingut? (EDES2:78)

(2) Promou la crítica constructiva:

L'educador té l'oportunitat d'acompanyar l'elaboració i la comunicació d'una opinió personal en les assemblees o consells de l'escola. El seu paper en aquest acompanyament es promoure una crítica argumentada i constructiva. Ho fa escoltant les opinions dels infants, qüestionant les raons i emfatitzant els aspectes positius.

*Però s'ha d'explicar el perquè, la crítica, perquè no fa bé el seu càrrec.
(EDES2:88)*

I això ells ho controlen, aquest cap de taula, durant tota la setmana, i aquest dia que fem l'hora de vida social, ells surten, diguem a fer una crítica que tu intentes sempre que sigui constructiva.(EDES1:140)

(3) Porta a terme les decisions dels infants:

Els educadors entenen que no sols han d'escoltar les opinions dels infants sinó que les han de tenir en compte i dur a la pràctica els acords als quals arriben. Creuen que veure la incidència de la seva participació és una gran motivació i els infants aprenen que ha valgut la pena l'esforç, que l'han escoltat i ha tingut una incidència en una realitat concreta.

Bueno, en primer lloc, perquè, una de les coses més importants és que el mestre escolta l'opinió del nen i la defensa, si cal. Perquè quan durant el Consell de Govern, per exemple, o els caps de color general fan una proposta, s'analitza, ells l'han de defensar evidentment, i poden ser propostes molt senzilles, però poden ser propostes d'envergadura. (EDES1:138)

tu no pots fer una reunió on no passi res. Jo què sé, aquest últim trimestre, l'últim dia tenen pizza, que és una de les demandes que tenien. Si no fan res, si no passa res, si jo participo i no canvio res, deixaré de participar, no?. Però coi, això vol dir que darrere hi ha uns tutors implicats fins al moll de l'os. I que creuen en aquests nanos, perquè no és fàcil. (EDES2:123)

(4) Implicat amb l'experiència:

Els educadors de l'experiència estan convençuts que la participació és, en paraules d'una de les directores, *el rovell de l'ou (EDES2)*. Són molt conscients del dret dels infants a participar i estan convençuts que això millora el propi funcionament de l'escola, per tant estan molt implicats en aquesta cultura participativa. Argumenten que sense aquesta *creença* en la participació infantil seria impossible portar-ho a terme, perquè requereix un gran esforç l'articulació d'aquesta pràctica.

Què vull dir amb això? Que totes aquestes experiències de participació, poden ser i són així perquè hi ha mestres al darrere que hi creuen i que hi posen el coll. (EDES2:123)

O el tutor s'ho creu i hi és, i da el callo, o no. Vull dir, saps? Jo penso que les experiències de participació te las tienes que crear, perquè és clar, o sí o no. (EDES2:123)

Que aquí l'equip de mestres no ve a fer unes horetetes. Com dèiem avui a l'hora del pati. Aquí la gent s'implica. S'implica quan toca i més enllà. I les famílies igual.(EDES2:136)

(5) Impulsa la participació dels introvertits:

Per tal de que no només aquells infants amb capacitats de lideratge o més extravertits siguin els únics que participen activament, els educadors mantenen els ulls oberts i busquen estratègies per impulsar la participació de tots els alumnes, bé buscant àmbits de participació amb els que els infants es sentin més còmodes, o reforçant l'autoconfiança i superar barreres que els poden cohibir.

Sovint tu també potencies a aquells que són més introvertits donant-los algun càrrec, que sigui més participatiu. Perquè evidentment hi ha nens que no tenen aquest aspecte de lideratge, ni tampoc l'han de tenir. Si més no, els dones la oportunitat de que ho provin, i això sí que ho fas moltes vegades. (EDES1:214)

També és veritat que quan els nens són més petits els mestres hem de tenir certes intervencions. (EDES2:52)

i llavors jo vaig intervenir donant la possibilitat de votar a dues persones, perquè hi hagués, enlloc de candidatura única, un dels nens i el que quedava en segon lloc, això... doncs dues persones. (EDES2:52)

(6) Reforça la reflexió i el diàleg:

Els educadors conviden als infants a reflexionar a fons sobre tot allò que els hi afecta en tots els nivells. No es queden amb la cosa superficial de les qüestions, sinó que

reforcen una reflexió més profunda tenint en compte els diferents aspectes. Quan sorgeix un conflicte, en primer lloc estableix un diàleg entre els implicats i els demana pensar més enllà dels fets per arribar a conclusions que poden inclús modificar normes establertes en el reglament del centre.

Jo em vaig asseure amb els nanos que primer haurien de guanyar i els vaig dir Escolteu-me, teniu tota la raó, la llei us empara, per tant vosaltres teniu tot el dret a presentar-vos, però potser seria un moment per a reflexionar, si aquest càrrec estaria bé que fos rotatiu.(EDES2:46)

(7) Afavoreix l'empatia:

A l'hora d'acompanyar els infants en el diàleg, posen l'èmfasi en l'empatia com clau per a l'escolta entre iguals i que arribin així a conclusions justes per a totes les parts. En moltes ocasions hem escoltat als educadors reforçar aquest aspecte en els infants i també ho manifesten explícitament:

I també, de vegades, es posen el mirall davant. És a dir, que el que sancionen molt a un altre és propi. I tu, quan t'ho he de dir com a professor varies vegades, eh, que no t'agrada? Doncs és el mateix que tu no acceptes del teu company o de la teva companya. (EDES1:142)

(8) Actua com model per a la participació:

Els educadors són conscients que han de ser l'exemple a seguir, i per tant quan participen de les assemblees o als consells, respecten el torn de paraula, escolten i es posen al mateix nivell que els altres. S'involucren en els actes per a què així també s'involucrin els infants, per compartir l'experiència amb ells.

Ara també formem part de cada color, o sigui que també els animem... cadascú, sí... a mi em va tocar un color que ja m'agradava... El que costa és que els alumnes participin, i en involucrar-se les mestres, trobo que encara aconseguim millors resultats perquè ho vius més, més d'aprop. És a dir, perquè fas de model, l'alumne s'emmiralla en tu, tu li dones ànims, parlem també del que no surt bé, intentem millorar a partir dels errors, etc. (EDES2:13)

Els mestres estan participant en comissions, dins del treball d'escola, els mestres estan com a representants de consell escolar. Malgrat que la llei ho marqui, nosaltres tenim una representació molt més important, nosaltres tenim un consell escolar de divuit membres. Quan la llei diu que com a màxim s'haurien de tenir disset. Però a nosaltres ens sembla que tots els estaments haurien d'estar representats. Som disset més un convidat, que és la fórmula legal que vam trobar a la participació.(EDES2:136)

7.2.3. Optimitzadors de la participació.

Un aspecte que considerem molt rellevant, més enllà de les pràctiques participatives, és el que aquí hem anomenat “optimitzadors de la participació”, que comprenen tots aquells elements amb càrrega participativa que formen part del currículum ocult (o no escrit) i la forma en la que els agents implicats en l'experiència donen sentit a la participació infantil. Són elements que perfeccionen i complementen l'articulació de les pràctiques participatives. Aquesta categoria la inspira la idea de cultura escolar que s'ha utilitzat per a referir-se al sistema d'orientacions compartides entre tots els membres d'un mateix centre, els patrons de significat que són transmesos històricament (normes, valors, creences, cerimònies, rituals, tradicions i mites) i compresos pels membres de la comunitat escolar (Rubio, 2012). La noció que més trobem a la literatura és la de cultura moral, la qual fa referència al conjunt de continguts morals d'una societat determinada (Durkheim, 2002 citat a Rubio, 2012). Kohlberg ho interpretà com el valor col·lectiu, el currículum ocult i l'atribució de sentit moral a les normes i regles d'un centre educatiu. Investigadors com Jackson, Boostrom i Hansen (1993) es centraren a explorar els elements amb càrrega moral que omplen la vida dels centres educatius i com a resultat varen elaborar una guia d'observació per categoritzar els elements principals amb càrrega moral que influeixen en l'educació de l'alumnat (Rubio, 2012).

Els elements inferits amb càrrega participativa que conformen la categoria de “optimitzadors de la participació” en l'àmbit de l'escola són les que veiem en el següent quadre:

Taula 46: Categories dels optimitzadors de la participació a l'Escola

Optimitzadors de la Participació Àmbit Escola
(1) Ús de l'espai comú. (2) Incorporació del funcionament (3) Participació del personal administratiu i les famílies (4) Accessibilitat a les normes i regles.

(1) Ús de l'espai comú:

Quan parlem de l'ús de l'espai comú ens referim a la relació dels agents amb l'espai físic que els envolta, concretament en aquelles àrees que són d'ús comú, compartit per tots els membres de l'escola. Hem pogut identificar l'ús d'aquests espais comuns com un element clau del funcionament participatiu del centre en totes les escoles estudiades, ja que els infants tenen capacitat d'intervenir de forma activa sobre aquest. Concretament, farem referència a tres accions dels quals els infants en són participants: la transformació, l'apropiació i la coneixença de l'espai.

(1.a) Transformació de l'espai:

En els dos centres escolars estudiats s'adequa l'espai comú en funció del seu ús, sent els propis infants qui el transformen. Aquesta transformació de l'espai es produeix de formes diferents a cadascuna de les escoles estudiades. En primer lloc l'ES1 aquest espai comú es troba a la primera planta, és un espai quadrat, a un costat està la cuina, a l'altre els despatxos de la coordinadora pedagògica, les secretaries i el despatx del director. Al quart mur hi ha una gran porta de vidre que dona a l'exterior. Aquest espai es pot arribar a transformar més d'un cop al dia. Al migdia sempre es convertirà en un menjador, els encarregats de menjadors són els que distribueixen les taules i les cadires per l'espai enlestint-lo per l'hora de dinar. En acabar, el mateix grup d'infants procedeix a recollir-ho i deixar-ho alliberat. Aquest mateix espai, farà d'escenari en el nomenament de càrrecs, aquest cop la distribució de les cadires serà diferent. També s'utilitza per a penjar tots els cartells de les campanyes electorals, i és un espai de pas per a tothom. Tal com expressa la coordinadora pedagògica, és com la plaça major del

poble (OBCGES1). A l'ES2, l'espai participatiu el trobem a la segona planta, les parets estan decorades amb fresc i està envoltada per algunes aules i la sala de professors. Aquest espai, també molt transitat es convertirà en un teatre, un auditori, una sala de congressos, etc també sent els infants qui organitza la distribució (OBPVSES2).

Té un element que és aquest super espai menjador, que facilita molt, també. És a dir, el fet de compartir l'hora de dinar, sobretot entre cicles, per cursos... El fet que sigui això, ara és un menjador, després [...] i després acaben ballant o fent una festa o una fira, al final el que fa és que no es vegi això com un espai estàtic, sinó que és un espai dinàmic i extraordinàriament interessant per a establir... Les classes donen a la plaça. I això és la plaça del poble. I aquesta plaça del poble, al final, te l'acabes creient.(FAES1:46)

(1.b) Apropiació:

Per als infants de les escoles estudiades, res els hi és aliè en l'espai físic. Tota la decoració l'han fet ells mateixos i també l'han col·locada on s'han estimat més. Els infants amb el càrrec de protocol, durant l'hora de vida social, s'afanyen curiosament a netejar, endreçar i guarnir els mobles, les parets i les escales de l'escola amb treballs que han realitzat tots els alumnes. Mentre els infants desenvolupen aquesta tasca, l'educadora els hi remarca que tots els treballs que quedin exposats als mobles i lleixes de l'escola s'han de veure bé, no pot quedar cap més amagat que l'altre i que vigilin en no trencar-los. Dos nois discuteixen si ja hi ha prou fulls de la tardo a la planta baixa i decideixen sortir fora a buscar-ne més (OBPVSES2).

(1.c) Coneixença:

Els infants coneixen l'història de l'edifici, coneixen el valor dels mobles, saben on està ubicat cada espai (les aules dels diferents cicles, la direcció, la sala de professors, el gimnàs, ...). Ho coneixen i senten curiositat, mentre estan decorant l'escola li pregunten a la mestra per una peça antiga, la mestra explica que es tracta d'un calaix de música, que és de tots i s'ha de tractar bé (OBPVSES2). Una altra evidència d'aquesta coneixença del centre la vàrem observar en la nostra primera visita. Durant la primera mitja hora no vàrem veure a cap adult, ens va rebre el grup d'infants de

protocol de diferents edats. Aquests infants ens van fer un recorregut per tota l'escola, mostrant totes les instal·lacions i explicant que s'hi feia allà. Així com una mica d'història relacionada amb el centre (OBPVSES1).

(2) Incorporació del funcionament participatiu:

En ambdues escoles hem pogut veure com els infants tenen incorporat el funcionament, les metodologies, els rituals, les lleis i les normes. Ells mateixos reclamen el seu propi dret a participar, s'autorganitzen i autogestionen per dur a terme la seva participació. Són capaços d'explicar-nos detalladament els processos:

tota la classe proposa temes, i després, el delegat i el secretari... Escullen. S'ha de posar si és un tema que s'ha de portar a la directora... o per exemple, si tens algun problema amb altres classes i ho vols solucionar amb tota l'escola. Tenim un full que fica Classe, Temes que portem, i Temes que volem aportar a la reunió del cicle o d'escola. (INES2:59-61)

La classe proposa uns temes i el delegat i el secretari en decideixen l'ordre... -I: I això ho decideixes tu com a delegat o amb els companys de classe?-No, amb els de classe. Amb el secretari. -La classe proposa uns temes i el delegat i el secretari en decideixen l'ordre... -Fem democràcia. (INES2:55-58)

I: com ho sabeu qui ho ha fet millor? -Es vota. -I: en funció de què? -Es fiquen tots a la pissarra i el que ho ha fet millor... es vota. - El que ha estat més just al prendre decisions i el que ha fet millor el seu càrrec. (INES1:63-67)

I a més, es prenen molt seriosament qualsevol decisió que té a veure amb aquest procés, fins i tot superant les expectatives dels educadors. Tot hi l'existència d'unes pràctiques establertes, els infants se les han apropiat i li donen sentit:

Tu votes per qui tu creus que ho farà millor. INES1:43

Que nosaltres quan fem això de la campanya electoral, no podem votar a qui ens doni la gana. Aquest, penso que ho farà bé, però s'ha de presentar. Per a poder votar, es tenen que presentar. Jo vull votar a aquest, però s'ha

de presentar. Perquè no votaràs a un que no s'ha presentat perquè és vot nul.(INES2:134)

Home, jo aquest any, que em van convidar als mítings de 5è, vaig al·lucinar. O sigui, va estar super bé. Perquè els nanos s'havien preparat molt bé el que volien dir, el que volien transmetre, tal i qual... Havien preparat tots propaganda electoral de mà, i tots havien fet pòsters. Però és que amb la Lourdes ens miràvem com allò de dir: Buahh, no? (EDES2:26)

El que feia de director, que tenia tota una sèrie de gestions pel gerent del Consorci, el gerent del no sé què... vull dir, temes reals. Gent autèntica i que no està avisada. Això també és important. Ens truquen i diu Sóc Fulanito de tal, avui sóc director en funcions de l'Escola substituint a la directora... (EDES2:110)

(3) Participació del personal d'administració i famílies:

En les escoles estudiades, no sol participen els infants i els educadors, sinó que també trobem una forta implicació per part de les famílies i per part dels treballadors que formen part del col·lectiu escolar (administració, cuiners i conserges). Tots ells són ben coneixedors de la filosofia de l'escola i actuen en conseqüència, cadascú des del seu posicionament. Els pares tenen canals de participació com el consell escolar, l'AMPA, editen una butlleta de pares i fins hi tot hi ha un pare delegat per cada classe. El personal, mai interposarà el seu parer a efectes de desenvolupar una decisió presa pels infants, com ara canviar menjars, donar suport als infants en les seves tasques, etc.

Tothom participa. I la persona d'administratiu també, exacta. I les cuineres, i les monitores... Mira, tinc una anècdota d'ahir de les cuineres que és la bomba. Nosaltres estem sense Internet... estàvem sense Internet fins ahir, a l'escola. I ahir van venir tres tècnics a fer una revisió profunda. I és clar, s'acosta l'hora de dinar i els dic Bueno, si us voleu quedar a dinar... I li dic a la cuinera: Oye, Manoli, estos tres señores se quedan a comer. Hay que tratarlos bien porque, depende de eso, que nos arreglen los ordenadores de la escuela. I aquí la veritat és que es menja super bé i tot és boníssim... però

és que a més, ahir, hi havia lleties que es menja super bé... I de sobte la veig sortir, amb un platet de coca, que havien fet per a elles i diu Bueno, vamos a ver, esto es pa los ordenadores, li diu a ells. (EDES2:140)

Què vull dir amb aquesta anècdota? Que la implicació és total, és global. Elles van dir, a estos hay que hacerles la pelota, T, pues les endoso la coca... (EDES2:140)

I després això, la participació dels pares. Jo sempre explico que som una escola que tenim per sobre d'un 40% de participació en les eleccions al consell escolar. Que som de les que més... (EDES2:140-141)

Hi ha més de setanta pares implicats activament. Goita, demà hi ha el sopar de l'APA i hi ha overbooking. (EDES2:149)

I després això, hi ha consell escolar, a totes les classes hi ha pares delegats, hi ha una participació total. Cada més es fa una Junta de l'APA, ordinària. Editen un butlletí. (EDES2:151)

(4) Accessibilitat a les normes i regles:

Al parlar d'accessibilitat ens referim a tres coses: per una banda al coneixement per part dels infants d'aquestes normes establertes, de la seva existència, contingut i aplicació en la quotidianitat de la vida del centre. Per altra banda, ens referim a l'agència dels infants per a transformar-les, o si més no, a reflexionar sobre la utilitat i servei d'aquestes normes i regles o la possibilitat de qüestionar si s'ajusten a les necessitats dels temps. I per últim, a la possibilitat de formar part en la configuració de noves normes i regles. Segons Rubio (2012) pensar, viure i construir normes per al grup són activitats amb les quals es posa en marxa la vida moral de l'escola.

quan la mestra els diu Em d'anar a la llei i l'autoritat. Al final els està dient, Vamos al Tribunal Supremo y a la Constitución. O sigui que saben que els mecanismes socials, a petita o a gran escala estan en moviment. (EDES2:66)

També l'altre dia vam tenir una reunió amb la direcció, i als del consell i als càrrecs ens deien que hauríem d'aprovar com una constitució. Amb tots els drets de l'escola. (INES1:111)

I: totes aquestes normes qui les ha decidit.-Està en un llibre. Està al reglament intern. -És la Bíblia... En el libro de Petete. (INES2:72-75)

Jo em vaig asseure amb els nanos que primer haurien de guanyar i els vaig dir Escolteu-me, teniu tota la raó, la llei us empara, per tant vosaltres teniu tot el dret a presentar-vos, però potser seria un moment per a reflexionar, si aquest càrrec estaria bé que fos rotatiu, que tal, que qual... I vam estar intentant... (EDES2:46)

De forma resumida, tot seguit es mostra un quadre que recull totes les dimensions o eixos clau per a possibilitar l'articulació de la participació en les escoles estudiades, per tenir una visió global del funcionament participatiu.

Taula 47: Funcionament participatiu a l'escola.

Funcionament participatiu a l'escola	
PRÀCTIQUES PARTICIPATIVES PLANIFICADES	<ul style="list-style-type: none"> (a) Estructura organitzativa: <i>Colors; Càrrecs; Caps i Delegats</i> (b) Consells i assemblees: <i>C. Govern; C. Model; Assemblea Classe; Assemblea Cicle; Reunió Delegats</i> (c) Cooperació i solidaritat: <i>Padrins; Projectes Solidaris</i> (d) Rituals i cerimònies: <i>Sant Nicolau; Nomenaments de càrrecs; Cursa de Banderes; Altres.</i>
OPTIMITZADORS DE LA PARTICIPACIÓ	<ul style="list-style-type: none"> (a) Ús dels espais comuns (b) Incorporació de la participació (c) Participació personal administratiu i famílies. (d) Accessibilitat a normes i regles
	PAPER DELS EDUCADORS
	<ul style="list-style-type: none"> (a) Atén diversitat (b) Promou crítica constructiva (c) Porta a terme les decisions (d) Implicat amb l'experiència (e) Impulsa la participació dels introvertits (f) Reforça reflexió i diàleg (g) Afavoreix empatia (h) Actua com a model per a la participació

7.3. Funcionament participatiu a l'àmbit del Lleure.

7.3.1. Pràctiques participatives planificades.

La pràctica participativa que empra l'agrupament l'anomenen en el seu projecte educatiu "la pedagogia del projecte", la qual cosa implica que l'activitat anual o projecte que portarà a terme l'agrupament és desenvolupat pels infants i els caps només acompanyen al grup i ofereixen les condicions pedagògiques per a què les accions que plantegen els nois i noies serveixin per al progrés de tots els implicats. L'objectiu principal és educar als infants durant el temps lleure tenint en compte els seus interessos i necessitats, concretament es reuneixen cada dissabte de 16h a 19h, realitzen una excursió de cap de setmana al mes i campaments durant els tres períodes de vacances escolars.

Fruit de l'anàlisi documental realitzat, veiem que el projecte educatiu estableix que:

El mètode educatiu que s'utilitza es l'escoltisme, que pretén, bàsicament, l'educació en valors potenciant totes les dimensions de la persona i fent dels nens/es els protagonistes de l'acció educativa a través de la realització de projectes nascuts dels interessos i idees dels participants. (PELL1:5)

Aquest projecte a través del qual es du a terme l'acció educativa, està configurat per cinc fases clau, les quals anomenen *rínxol* i són les següents:

Taula 48: Rínxol o fases del projecte. Font: PELL1 i PELL2

EL RÍNXL O FASES DEL PROJECTE	
PROPOSTA	Els infants fan una pluja de idees on manifesten el seu interès i elaboren propostes.
ELECCIÓ	El grup decideix entre les propostes amb pràctiques democràtiques i consens.
PREPARACIÓ	Els infants programen i planifiquen el temps i les tasques agafant compromís i responsabilitat.
REALITZACIÓ	Es porta a terme tota la feina establerta a la preparació. Un cop finalitzada, es fa una celebració explícita. Els infants troben el seu lloc en la realització del projecte.
REVISIÓ	Valoració a nivell personal i a nivell grup de la feina feta. Els infants realitzen l'avaluació del projecte, descobrint les claus d'èxit o fracàs

Trobem en els documents analitzats, que els objectius pedagògics d'aquesta metodologia utilitzada en l'àmbit del lleure són els següents:

- Potenciar i assolir autonomia, responsabilitats, capacitat d'organitzar-se i autogestió de grup.
- Interacció amb individus d'altres edats, crear canals bidireccionals de comunicació.
- Cada individu és guia de la seva pròpia educació.
- Potenciar la creativitat i la iniciativa.
- Iniciar processos democràtics i de consens tenint en compte les minories i els més febles.
- Responsabilitzar-se a través del compromís grupal i individual.
- Potenciar i donar eines per realitzar un bon anàlisi del treball de forma constructiva.

Els dinatismes pedagògics també vénen definits en el seu projecte educatiu d'agrupament (PELL1 i PELL2) i són els següents:

Taula 49: Dinatismes pedagògics de la pedagogia del projecte. Font: PELL1 i PELL2

DINAMISMES PEDAGÒGICS DE LA PEDAGOGIA PER PROJECTES	
PETIT GRUP	Forma organitzativa de dividir les unitats, atenent la diversitat (sexe, edat,...) Cada individu en petit grup té un càrrec i cada petit grup té un cap. Organitzat de forma autònoma Treball cooperatiu Diàleg, col·laboració, respecte, tolerància, valoració de la diversitat i comprensió.
COMISSIONS DE TREBALL	Segons l'activitat es fa servir el mètode d'agrupació per interessos individuals.
PROGRÉS PERSONAL	Atenció personalitzada per part del cap d'unitat. Revisió pel propi infant de la seva manera de fer i actuar.
COMPROMÍS <i>Cerimònia de Promeses</i>	Es treballa de forma diferent segons la unitat i el seu nivell, a través de xerrades guiades pels caps o pels propis infants. Reunió de tots els membres de la unitat on tots els membres presenten el seu compromís, els caps ajuden a revisar i definir el compromís: la reunió s'anomena Cerimònia de promeses i es celebra al Consell d'Honor, de Roca o de Riu (en funció de la unitat)
JOC INSTITUCIONAL	Repartiment de funcions i responsabilitats i els àmbits de decisió en institucions de la unitat, amb continguts reals (en cada unitat són diferents ja que els trien els infants). Les institucions solen ser: Unitat (gran grup), Escamots, sisenes, patrulles i equips; Comissions, Consell de Riu/Roca/Honor, Reunions amb caps de petit grup.
CARTA D'UNITAT	És un conjunt de normes proposades pels grups i acceptades individualment per establir una bona convivència dins de les unitats.
FRATERNITAT UNIVERSAL	Reforçar un sentiment d'obertura envers el món i les seves diferències culturals. Parteixen del coneixement de la realitat propera, sentiment de pertinença i mica en mica obrir al barri, a la ciutat, al país i al món de forma progressiva.

Vist el funcionament global de l'agrupament, ens centrarem en el funcionament concret de la unitat Llops i Daines (8 – 10 anys), ja que és la franja d'edat en la qual ens centrem en aquesta recerca i on s'ha realitzat l'estudi de cas.

Taula 50: Funcionament unitat Llops i Daines. Font: PELL1

AREA DE TREBALL	ACTIVITATS	COMPETÈNCIES
HÀBITS	Reforçar els hàbits d'higiene i alimentació Participen en la confecció dels menús Respectar els moments a taula Dormir entre 8 i 10 hores Mantenir el cau net i endreçat Eina: el <i>guineu</i> pren tot allò que no estava al seu lloc i deixa una petjada.	Hàbits d'higiene, alimentaris i del son. Destresa manual Ingeni Orientació Valor dels diners Conèixer l'entorn Autonomia Responsabilitats Autoconeixement Sentiment de pertinença
CAMPISME	Saber muntar la motxilla i la tenda Caminar i fer esport Orientació Fer servir materials d'acampada Construir instal·lacions com papereres, estenedors...	
ECONOMIA	Fer guardiola i no manipular els diners	
PROJECTE	Pluja d'idees Tria i preparació del projecte Valoració del projecte	
DESCOBERTES	Descobreixen l'entorn immediat al cau, el barri. Excursions a entorns naturals	
RAID	Activitat durant el campament, on els nens agrupats per sisenes marxen sols tot un matí i tornen a la tarda, a 15 minuts caminant del campament. Porten menjar i el reparteixen entre tots, decideixen quan han de menjar. No poden portar diners. Crear una guia de raid: inventar cançons, passatemps, etc	
SANITAT	Els infants no manipulen la farmaciola, ho fan els caps. Si un nen porta un medicament, ells han de saber quan prendre'l i demanar-ho al cap.	
CARTA D'UNITAT	S'elabora amb tota la unitat junta el primer trimestre. Consens en les normes de convivència al cau. La firmen tots. Pot canviar durant el curs.	
REFLEXIÓ PERSONAL	Bones nits: crear un espai de reflexió en torn a temes que els hi afecten. Promesa: reflexionar sobre el propi progrés. Consell de Roca: hi participen els caps i els infants, es revisen les promeses anteriors i si s'escau en fan una de nova.	
DESCOBERTA DE L'ESCOLTISME	S'adonen que formen part d'un sector i que hi ha més caus. Activitats com el cau al carrer o trobades amb altres caus.	

A partir d'aquestes pràctiques planificades, els educadors i els infants destaquen alguns elements com més significatius en relació a la participació infantil. Aquestes pràctiques significatives per als agents les hem classificat, tal com succeïa en l'àmbit d'escola, en les categories següents:

1. Estructura Organitzativa: Totes aquelles pràctiques participatives que estan arrelades al funcionament i l'organització de la vida escolar.
2. Consells i Assemblees: Tots aquells espais per a la deliberació i el diàleg, fer propostes, compartir opinions, resoldre conflictes i de presa de decisions.
3. Cooperació i Solidaritat: Activitats relacionades amb la cooperació entre alumnes de diferents cicles i cooperació amb entitats externes amb objectius solidaris.
4. Cerimònies i Rituals: activitats que permeten celebrar i viure directament els valors.

Mostrem a sota les subcategories que formen cada categoria inferida per les pràctiques participatives planificades, per a tot seguit presentar cadascuna d'elles.

Taula 51: Categorització de les pràctiques participatives a l'àmbit lleure

PRÀCTIQUES PARTICIPATIVES Àmbit Lleure	
(1) ESTRUCTURA ORGANITZATIVA	(a) Unitats (b) Sisenes (c) Càrrecs de sisena (d) Carta d'Unitat (e) La promesa
(2) CONSELLS /ASAMBLEES	(a) Assemblea (b) Consell Roca (c) Consell de Promesa
(3) COOPERACIÓ I SOLIDARITAT	(a) Campaments i sortides de descoberta (b) Raid (c) Projectes Solidaris
(4) CERIMÒNIES I RITUALS	(a) Rua carnestoltes (b) Festa fi de curs (c) Cerimònia de promeses

(1) Pràctiques d'estructura organitzativa.

(1.a) Organització de l'agrupament per Unitats:

L'agrupament està dividit per grups d'edat, aquests grups són les Unitats (també anomenades Branques). Les Unitats són grups d'aproximadament 20-25 infants els quals s'autoorganitzen autònomament i estan acompanyats per dos caps (educadors adults).

Els infants, per als nens, diguéssim que ells dins de cada unitat, dins de cada branca, perquè els diem branques als grups d'edat, també tenen les seves maneres de participar i la forma d'organitzar-se. També prenen les decisions en consens, tots tenen veu i tenen vot. (EDLL1:23)

És dins de cada Unitat on es desenvoluparà un projecte durant tot el curs escolar. El projecte, segons els educadors, és el fil conductor per assolir tots els objectius pedagògics i les necessitats de cada grup, tot aplicat a un projecte concret triat pels infants que desencadenarà tot un seguit d'activitats.

I això fa que ells vagin fent una sèrie d'accions, que trobin un fil comú per aconseguir uns objectius globals, que és el projecte una cosa de tota la unitat, i un projecte de llops no té res a veure amb un projecte de trucs òbviament, però amb la seva petita mesura, ells aconsegueixen... (EDLL2:67)

(1.b) Els petits grups (sisenes):

Dintre de cada Unitat, els infants es divideixen en petits grups de 5 o 6 infants (també anomenat sisena) per dur a terme tasques organitzatives en relació a la part logística d'un campament (netejar els plats, netejar les habitacions,...) o també per fer diferents feines del projecte que estan duent a terme. Aquests petits grups també s'autoorganitzen autònomament. Les sisenes (o petits grups) no es formen espontàniament per decisió dels infants quan estan a *llops i daines* (8-10 anys), sinó que són els educadors qui configuren els petits grups per a què hi hagi cohesió entre tots els nens i no es formin nuclis. A l'any següent, ja es podran organitzar en sisenes ells mateixos.

És com una progressió, si deixéssim que els llops fessin el seu grup, la majoria seria amb els seus amiguets i alguns que potser no tenen tanta relació amb els nens o potser estan una mica més fora, es quedarien mes apartats, llavors el que volem és sobretot cohesió i més a aquesta època que estan més nens amb nens i nenes amb nenes. (EDLL2:46)

(1.c) Càrrecs de sisena:

Dintre de cada petit grup o sisena, es reparteixen uns càrrecs de responsabilitat com per exemple, el cap i el subcap de sisena que fan la funció de representar al seu equip. Els altres infants de la sisena també tenen cadascun un càrrec, com per exemple el secretari, encarregat de material, infermeria, etc Tothom té un paper dintre del petit grup. La manera de decidir els càrrecs l'autogestiona el petit grup. Alguns ho fan "tirant la samarreta" i altres s'organitzen per edats.

però tots tenen una responsabilitat, ja sigui el de material,... cadascú té un paper dins d'aquesta sisena. (EDLL2:55)

No, els caps diuen que els trien a suertes quan tiren les camises. (INLL1:68)

Perquè, per exemple, si fem un projecte, pues que un organitza això, l'altre organitza l'altre... (INLL1:79)

Pau i jo que som els que més anys portem al cau, em... hem fet que el primer trimestre jo soc cap i el segon serà ell. Per al tercer trimestre vam fer votació entre els dos, i va guanyar ell i el tercer trimestre serà ell. (INLL2:171)

I: o sigui vosaltres mateixos us inventeu com trieu els càrrecs, no? Nens: siii. (INLL2:172-173)

(1.d) Carta d'Unitat:

La Carta D'Unitat és el reglament intern de cada unitat, el qual es configura entre tots els infants que formen part d'un mateix grup (unitat o branca). Cadascú es marca els seus propis objectius per aquell curs i els fan convergir per a què amb les expectatives de tots estableixin les normes i les pautes de comportament que tothom haurà de complir durant tot l'any. Aquesta Carta no és intocable, sinó que en funció del desenvolupament del curs i els esdeveniments que hi tinguin lloc, els infants la poden fer més acurada a la realitat, modificar o incorporar noves normes.

I ho decideixen ells, i són les normes, pautes de comportament..., que es marquen ells a fer durant tot el curs. EDLL1:62

I lo bo d'això és que també, en funció de com ho busquin o del que vagi passant, ells poden modificar-la, o anar incorporant noves coses. EDLL1:62

Curiosament és l'activitat que menys els hi agrada als infants, diuen que per una banda els hi agrada construir les seves pròpies normes perquè pensen que si fossin els adults qui les fan els infants sortirien perdent, però per altra, tot i que es realitzen dinàmiques per treballar sobre la carta d'unitat, ho troben un moment molt avorrit i preferirien estar fora jugant.

Els caps ens diuen -ho heu d'organitzar vosaltres eh? Els caps no farem res de res-, i llavors si ells tampoc no ho organitzen, tampoc no tindran pizza! Ara m'acaba de passar pel cap. INLL2:75

vam fer com si fóssim països i havíem de posar les lleis del nostre país, i d'aquelles lleis vam agafar les que podríem complir al cau i em vam afegir de noves, i ara ho estàvem acabant. INLL2:79

en contes d'estar jugant... a futbol, hem de estar a dintre d'una sala triant... les normes. INLL2:85

(1.e) La Promesa:

La promesa (o compromís) és una eina descrita com un dels cinc dinamismes essencials del treball per projectes que desenvolupen els escoltes. La promesa és un gest personal voluntari de responsabilitat davant d'un mateix i del grup i va estretament lligat a l'etapa evolutiva de cada nen. Aquest compromís és l'explicitació del propi progrés personal, de les seves responsabilitats i tasques. Mitjançant aquesta eina, els infants realitzen un exercici d'autoconeixença i autocrítica, s'obren a les crítiques dels altres, valoren la manera de ser i fer dels companys i potencia la crítica constructiva.

Aquest manifest de la promesa es realitza davant de tot el grup, en el consell de Roca, on cada nen manifesta el que ell vol, ningú li ha imposat quins han de ser el seus

compromisos amb el grup. Es diferencia de la carta d'unitat en què aquest és un acord a nivell personal i no de grup.

(2) Consells i assemblees.

(2.a) Assemblea per la presa de decisions.

Els infants es reuneixen en assemblea cada cop que han de prendre una decisió sobre el projecte o qualsevol altre aspecte del funcionament, tots seuen en rotllana i l'educador anota a la pissarra les idees i pensaments de cadascun dels infants. Tots tenen una opinió o una idea per compartir i no es descarta cap per molt estranya que sigui. Un cop feta la ronda per comunicar l'opinió pròpia, l'educador inicia un diàleg entre tots buscant els elements que hi ha en comú entre les diferents opinions i van conjugant-les fins arribar a un acord amb el qual tots es senten identificats. A vegades utilitzen altres estratègies per a què tothom digui el que pensa, com per exemple demanar als infants que portin un collage de retalls de revista i diaris amb coses que els interessin i agraden, per tal de veure les motivacions de cadascú. Els educadors insisteixen en la importància del consens i en els casos que és impossible arribar-hi, es realitza una votació, sent aquesta una opció que els educadors intenten evitar per tots els mitjans.

(2.b) Consell de Roca:

Aquest consell està format per tots els infants que vulguin formar part i se sentin preparats i es realitza abans dels campaments de primavera i d'hivern. Es parla de la unitat, com va el curs, les sisenes, etc i és en aquest consell on sorgeixen les necessitats que té el grup d'acord amb les seves mancances. A partir de les conclusions del consell de roca, els caps (adults) dissenyen el pla del curs. Segon el projecte educatiu d'agrupament, aquests consells han de tenir una durada suficient per fer una bona reflexió i posada en comú de tots els aspectes però a la vegada han de ser assumibles d'acord amb la capacitat de concentració dels nens, realitzant descansos petits continuats. Tot i així, recomanen que no s'allarguin més de tres hores.

(2.c) Consell de promeses:

En aquest consell hi són els caps; tots els qui ja tenen la promesa feta i els nous “promesaires” i es realitza durant els campaments de primavera i hivern. Abans del consell o durant el “raid”, es reuneixen tots els infants per sisenes i diuen qui vol fer la promesa. Els nens/es que volen fer la promesa es posen en contacte amb els caps i fan la seva proposta. En aquest consell es revisen les promeses i es parla de les noves, finalment es reuneixen tots els que acaben de fer la promesa per a què escriguin el seu compromís a la seva llibreta de promeses. Els nous “promesaires” decidiran la manera de fer pública la seva promesa dins de la cerimònia i com volen que sigui aquesta. Hi ha llibertat en el seu funcionament, ja que l’ideal és que cada unitat pugui realitzar-la al seu gust, però normalment l’estructura que segueix el consell de promeses és (DPLL1):

- En primer lloc els caps de sisena presenten als que volen fer la promesa i aquests la transmeten a tota la unitat com hagin decidit fer-ho.
- Els “promesaires” decideixen com serà el moment d’immortalitzar la promesa realitzant una petita cerimònia (cremar un paper amb la promesa escrita, llençar-la al riu, escriure-la en una pedra)

(3) Pràctiques de cooperació i solidaritat.

(3.a) Campaments i sortides de descoberta:

Els campaments es realitzen tres cops a l’any, la primera setmana de vacances de Nadal, per setmana santa i els d’estiu que duren una mica més (de 10 a 15 dies). És l’activitat per excel·lència de l’escoltisme, són sortides del grup a la natura on es duen a terme activitats en llocs diferents a l’habitual, generalment en entorns rurals o naturals i els infants conviuen amb els educadors. Les sortides poden ser d’un sol dia o de cap de setmana i les anomenen sortides de descoberta perquè van a visitar llocs per aprendre sobre animals, formes de viure etc. Molts cops, per aprofitar els recursos i no gastar molts diners, les sortides de descoberta de cap de setmana consisteixen en fer

un intercanvi amb un cau (centre d'un agrupament escolta i guia del mateix moviment) d'alguna àrea rural, qui cedeix les instal·lacions per al cap de setmana.

Segons els educadors, en els campaments es produeix sobretot una forta cohesió entre els infants i té un efecte immediat, després del primer campament del desembre, el grup funciona molt millor, ja que els infants han viscut experiències intenses en un entorn no habitual, es senten més propers entre ells per haver compartit una experiència d'aquestes característiques i enforteixen els seus vincles. Aquesta activitat és la que més valoren els infants, la seva predilecta sense cap dubte, ja que es senten lliures, tenen contacte amb la natura i es senten independents.

I això és el que passa també amb els nens, quan tenen experiències més properes o diferents a les que estan acostumats a viure doncs tenen uns vincles amb aquelles persones forts. (EDLL2:94)

i aquesta cohesió permet un treball, un desenvolupament del projecte i una manera de funcionar bastant millor, les coses surten molt més fàcilment realment. EDLL2:95

i a mes estem a l'aire lliure i tot això (INLL2:32)

perquè no se... és molt xulu... també banyar-se al riu (nen: a part de que ens congelem!) i també fem moltes activitats. (INLL2:31)

(3.b) El Raid:

Aquesta activitat és també de les més valorades pels infants, i es du a terme durant els campaments. Com hem explicat anteriorment, es tracta de donar total llibertat als nens, que marxen a 15 minuts del campament, tots sols amb la seva sisena sense la presència d'adults durant tot un matí i tornen a la tarda. En aquesta estona, ells s'autogestionen completament, els recursos, els jocs, les cançons, etc S'ajuden a superar els possibles obstacles i comparteixen els recursos.

ens deixen a un lloc per a què ens les apanyem, per dir-ho, ens donen una barra de pa i quatre coses i llavors ens deixen allà, i... també serveix per a

què també poder-nos... és per ajudar-nos entre nosaltres, perquè també algun un dia u altre... (INLL2:208)

(3.c) Projectes Solidaris:

L'agrupament organitza tota una sèrie d'activitats durant un cap de setmana a l'any en el marc del fòrum de la fam, en col·laboració amb altres entitats del barri amb la fi de recol·lectar diners destinats a diversos projectes solidaris per la infància.

També s'organitza un cop a l'any el marcat solidari, que consisteix en una fira solidària organitzada per tres ONGs del barri per recaptar diners.

(4) Rituals i cerimònies.

(4.a) Rua de carnaval.

Els infants trien i confeccionen les seves disfresses i organitzen una rua pel barri. És una forma de relacionar-se amb l'entorn més proper i donar a conèixer l'agrupament (MELL1).

(4.b) Festa fi de curs:

L'últim dia de cau s'uneixen totes les unitats fent una festa conjunta, també es convida als pares i mares de tots els infants de l'agrupament. Hi ha una comissió de caps encarregada d'organitzar la festa i dinamitzar-la (MELL1 i MELL2).

(4.c) Cerimònia de promeses:

Com hem explicat en l'apartat de consell de promeses, aquest pot finalitzar amb la celebració d'una cerimònia per tancar el seu compromís. Aquesta cerimònia l'assagen abans, per tal de donar-li importància i solemnitat (MELL2 i DPLL1).

7.3.2. Paper de l'educador.

Com en el cas de l'àmbit escolar, també partir de l'anàlisi dels *focus group* amb els infants i els educadors i de les notes de camp de les observacions, s'han identificat alguns trets dels educadors de les experiències participatives i que veiem en la següent taula:

Taula 52: Categories del paper dels educadors al lleure.

PAPER EDUCADOR Àmbit Lleure
(1) Atén diversitat
(2) Implicat amb l'experiència
(3) Recolza les decisions
(4) Promou l'elaboració d'opinions
(5) Animador
(6) Actua com model per a la participació

(1) Atén la diversitat:

Un dels principals objectius dels educadors és que tots els infants estiguin motivats i puguin aportar al grup allò que més còmodes els hi fa sentir. Per tant estan atents a les capacitats i gustos de cadascun per orientar la seva participació cap aquells aspectes en els que destaca. Aquest fet pensen que motiva més als infants i els hi fa estar més a gust dins l'experiència.

també a les activitats s'intenta, si hi ha activitats de córrer i a un nanu que no li agrada corre tan doncs després fer una més de relleus, d'idees del que sigui, de papiroflèxia perquè hi ha un nanu que li agrada molt la papiroflèxia i corre no tant. (EDLL2:87)

fer que tothom pugui aportar més del que no aportaria en un altre lloc, on potser no li agrada estar. (EDLL2:89)

saber veure en cada nen quins són els punts per on pots agafar-lo, per a qui millor no tocar tant, per aquí Bueno, treballem-ho més, això potenciem-li... i a partir d'aquí cada nen és un mon, i hi ha moltíssimes coses per explotar. (EDLL2:107)

(2) Implicat amb l'experiència:

Un fet distintiu dels educadors d'aquesta experiència és que tots ells ho són de forma voluntària sense rebre cap retribució de cap mena. Això denota que tots ells estan motivats pel desenvolupament de la seva tasca i el fet educatiu en sí. La seva tasca és molt exigent i els hi suposa moltes hores de feina, més enllà dels moments compartits amb els infants. Els educadors (o caps) s'organitzen amb una estructura participativa conformada pel Consell de Caps d'agrupament que es reuneix un cop cada tres setmanes i funciona de manera assembleària i on també decideixen per consens. Els temes que es tracten en aquest consell giren entorn de decisions pedagògiques, logística i objectius generals d'agrupament, els quals es revisen tres cops a l'any. A més, celebren el Consell Pedagògic almenys dos cops al curs, on es revisen els valors en els quals es mou l'agrupament. En el Consell de Caps també tenen càrrecs amb determinades funcions, de forma idèntica que tenen els infants (infermeria, secretari, pedagog, material, etc). En relació a la seva formació de caps (FOCA), realitzen un curs que dura quatre caps de setmana repartits en tot el curs escolar i també tenen la possibilitat de formació continuada amb cursos més específics com formació de muntanya, carnet de director, etc També realitzen trobades amb altres Consells de Caps d'altres agrupaments per compartir experiències i enfortir la xarxa. Per últim, també organitzen reunions periòdiques amb les famílies dels infants per traspassar informació logística i pedagògica. Tot plegat requereix molt de compromís per part dels educadors i moltes hores de dedicació i treball en equip.

contínuament estem prenent decisions. Que de vegades fa que, com que volem tots intervenir, que això s'allargui moltíssim, però a la vegada que tu sentis molt teu. Llavors, encara que hakis de... bueno, amb la mínima decisió, quin tipus de pintura volem, ens estem un quart d'hora si cal, no. Però almenys tothom té l'oportunitat de dir-ho.(EDLL1:59)

ens reunim un cop cada tres setmanes i intentem que la majoria de participació estigui en el consell, és a dir que si dos persones falten no passa res conforme vingui més gent. (EDLL2:11)

constantment estem tots en un equip de caps, en un consell, (...) a part és una cosa que constantment es treballa en el cau, és el principal. (EDLL2:109)

(3) Recolza les decisions:

Els educadors emfatitzen aquesta característica, es senten com els acompanyants d'un procés, en cap cas el dirigeixen. En les activitats quotidianes no marquen pautes de conducta, deixen que s'equivoquin ells mateixos i així descobreixin que és el que no ha funcionat en primera persona. Estan per recolzar els processos de decisions però no per prendre'n, en cap moment l'educador opinarà sobre les idees dels infants ni decidirà que és el millor. En aquest sentit, la seva manera d'estar en l'experiència és molt discreta, no es fa notar gaire la seva intervenció.

Els caps estan allà per a recolzar, però no per a prendre les decisions per ells, sinó que són ells els qui opinen i estiren del carro. (EDLL1:23)

És clar, i que ho descobreixen tot per ells i ells mateixos. Hi ha vegades que els nens decideixen algo que els caps sabem perfectament que no funcionarà, però és un: "Bueno, si tots estan d'acord, que ho tirin endavant i després ja ho revisaran i potser la pròxima vegada això ja ho hauran après. Ho hauran après en primera persona". (EDLL1:159)

(4) Promou l'elaboració d'opinions:

Els educadors tenen interès en el procés d'elaboració d'opinions. No es fixen en la idea en sí, sinó en el fet de què els infants les elaborin i procurin no posicionar-se en contra de les idees dels infants. Segons els educadors, això requereix molta paciència i tolerància. Tolerància en el sentit d'entendre que l'infant no raona com un adult, que té la seva particular forma de veure i entendre el món i l'adult ha de tolerar-ho i deixar-ho succeir.

Moltes ganes i tolerància. Saber tenir paciència. (EDLL2:100)

també a la pluja d'idees intentem no descartar coses, que ho diguin tot, com si algú li be de gust... no sé, recordo un any que a un nen se li va acudir dir fer una catapulta. (EDLL2:80)

Encara que ens sembla una tonteria però que un nen comenci a dir si, perquè això podríem calcular el fet de fer tal... potser no és un projecte de servei, però veus un grup de gent que es mou per fer algo, que potser a l'escola no faria, o a casa no faria. Llavors per això no descartar cap idees, nosaltres intentar encarar o indiquem... (EDLL2:82)

(5) Animador:

Els educadors no oblidem que l'experiència ha de ser divertida i han d'animar als infants. Aquest aspecte dels educadors és molt present en la seva manera de fer, totes les seves accions tenen cert sentit lúdic i festiu que va riure i jugar als infants.

i es disfressant molt i fan el pallaso! INLL2:36 fan moltes fricades. (INLL2:39)

estaria bé que anessin al circ, podrien muntar un negoci. (INLL2:38) Si si! i fingeixen ser altres persones! INLL2:39 (Nens riuen) estan mal de la xosa! (INLL2:41)

es va agafar el cap amb un jersei lila i llavors deia: mis alubiaaaaas!! (INLL2:42)

perquè els caps es curren molt les activitats i són molt divertides, menys la que estàvem fent ara... (INLL2 :35)

(6) Actua com model per a la participació:

Els educadors destaquen el fet de ser coherent amb un mateix i per tant, per educar en la participació s'ha de ser participatiu, saber escoltar totes les opinions, respectar-les, ser actiu a l'hora d'aportar idees. Tenen l'estratègia del "si i a més" per, en una discussió o pluja d'idees entre caps, no rebutjar les opinions dels altres i fer que totes es complementin, tot començant la següent intervenció amb un "si i a més".

l'altra de coherència, és a dir, perquè és molt fàcil que els nens amb una figura que és més gran, és fàcil emmirallar-se o simplement veure..(tots: és un referent) si no ets una persona coherent amb el que expliques i transmetes i amb el que fas e difícil be. (EDLL2:101)

sinó més és l'educació explícita que treballem amb ells, sinó la implícita que donem en cada moment. (EDLL2:103)

si si és la frase que definiria tot això, predicar amb l'exemple. (EDLL2:105)

7.3.3. Optimitzadors de la participació.

De nou, en l'àmbit del lleure trobem altres aspectes més enllà de tot el formalitzat als documents. Elements sense els quals no seria possible el bon funcionament de la participació i que formen part d'aquesta esfera no escrita de les que parlàvem a l'apartat de l'àmbit escolar.

En aquest cas, les categories que conformen aquesta dimensió d'optimitzadors la participació són les següents:

Taula 53: Categories dels optimitzadors de la participació al lleure

OPTIMITZADORS DE LA PARTICIPACIÓ Àmbit Lleure
(1) Incorporació del funcionament (2) Participació de les famílies (3) Accessibilitat a les normes i regles (4) Establiment de vincles

(1) Incorporació del funcionament:

Tal com succeeix en l'àmbit escola, en els centres de lleure estudiats trobem també que els infants tenen molt incorporat el funcionament. Són coneixedors del sistema i capaços d'explicar-lo i raonar-lo. Dissenyen el seu propi projecte de principi a fi, les normes i l'avaluació del funcionament. Els infants han integrat el funcionament participatiu en el seu esquema de conducta i no els hi resulta quelcom aliè o desconegut.

Pau i jo que som els que més anys portem al cau, em... hem fet que el primer trimestre jo sóc cap i el segon serà ell. Per al tercer trimestre vam fer votació entre els dos, i va guanyar ell i el tercer trimestre serà ell. (INLL2:171)

I: o sigui vosaltres mateixos us inventeu com trieu els càrrecs, no? Nens: siii. (INLL2:172-173)

I llavors tu et penses més profundament què voldries fer en aquell projecte, i ho expliques als altres, i llavors decidim el projecte. (INLL1:4)

Però en el CAU decidim més el que fem que no pas a l'escola. (INLL1:140)

(2) Participació de les famílies:

Les famílies tenen un paper molt important dins de l'agrupament. En la majoria dels casos, les famílies varen formar part com infants a algun d'aquests centres i per tant són coneixedors de primera ma del funcionament participatiu i tenen incorporats tots els valors que promociona l'agrupament escolta. Totes les famílies s'involucren en tant que es reuneixen mensualment amb els caps per parlar de necessitats educatives, econòmiques, etc I també participen en totes les activitats que el centre organitza per incrementar el vincle amb la família. Els educadors insisteixen en què l'agrupament i les famílies han de compartir els objectius per a què funcioni.

bueno intentem tenir un contacte molt directe amb ells, participen en el que són les reunions que fem a nivell més logístic, o després a nivell més pedagògic, que també en fem. I evidentment, intentem sempre escoltar les opinions que tots tinguin, perquè són qui ens dona la confiança per a fer la feina que fem. (EDLL1:23)

(3) Accessibilitat a les normes i regles:

En el cas del lleure, l'accessibilitat a les normes i regles que tenen els infants es limita a les del seu grup d'edat (o unitat) i no tant a les normes i regles de tot l'agrupament. En aquest àmbit està més segmentada la participació i no existeix tanta relació intergeneracional i transversal a l'hora d'arribar a acords i configurar o transformar les

regles establertes. Però el procediment sí que és transparent i accessible en la mateixa mida que en l'àmbit d'escola en tant que els infants estan implicats en la configuració d'aquestes, en el seu seguiment i la seva transformació.

vam fer com si fóssim països i havíem de posar les lleis del nostre país, i d'aquelles lleis vam agafar les que podríem complir al cau i em vam afegir de noves, i ara ho estàvem acabant. (INLL2:79)

I ho decideixen ells, i són les normes, pautes de comportament..., que es marquen ells a fer durant tot el curs. I lo bo d'això és que també, en funció de com ho busquin o del que vagi passant, ells poden modificar-la, o anar incorporant noves coses. (EDLL1:62)

(4) Establiment de vincles.

A través de tots els dinàmiques que es posen en funcionament, l'experiència permet la creació de vincles forts entre els infants de la mateixa edat pel fet de tenir una història compartida, un objectiu comú al qual només es pot arribar en cooperació amb els altres. Tot això genera un ambient de companyonia i diversió que fa que els infants s'impliquin fortament.

I això és lo que passa també amb els nens, quan tenen experiències més properes o diferents a les que estan acostumats a viure doncs tenen uns vincles amb aquelles persones forts. (EDLL2:94)

i aquesta cohesió permet un treball, un desenvolupament del projecte i una manera de funcionar bastant millor, les coses surten molt més fàcilment realment. (EDLL2:95)

i a més estem a l'aire lliure i tot això (INLL2:32)

perquè no se... és molt xulu.... també banyar-se al riu (nen: a part de que ens congelem!) i també fem moltes activitats. (INLL2:31)

ens deixen a un lloc per a què ens les apanyem, per dir-ho, ens donen una barra de pa i quatre coses i llavors ens deixen allà, i.... també serveix per a

que també poder-nos... és per ajudar-nos entre nosaltres, perquè també algun un dia u altre... (INLL2:208)

A continuació mostrem una taula que recull el funcionament participatiu en l'àmbit del lleure:

Taula 54: Funcionament participatiu al lleure.

Funcionament participatiu al lleure	
PRÀCTIQUES PARTICIPATIVES PLANIFICADES	<ul style="list-style-type: none"> (a) Estructura organitzativa: <i>Unitats; Sisenes; Càrrecs; Carta d'Unitat; La Promesa</i> (b) Consells i assemblees: <i>Assemblea; Consell Roca; Consell Promesa</i> (c) Cooperació i solidaritat: <i>Campaments; Raid; Projectes Solidaris</i> (d) Rituals i cerimònies: <i>Rua Carnestoltes; Festa fi de curs; Cerimònia de promeses</i>
OPTIMITZADORS DE LA PARTICIPACIÓ	PAPER DELS EDUCADORS <ul style="list-style-type: none"> (a) Atén diversitat (b) Implicat amb l'experiència (c) Recolza decisions (d) Promou elaboració d'opinions (e) Animador (f) Actua com a model per a la participació

7.4. Funcionament participatiu a l'àmbit dels consells d'infants.

7.4.1. Pràctiques participatives planificades.

Els dos consells d'infants estudiats funcionen de forma similar, idèntica en alguns aspectes i molt diferent en altres. A continuació farem una descripció acurada de com coincideixen i com divergeixen els consells d'infants CI1 i CI2 (iniciats en el curs escolar 1998/1999).

Ambdós Consells neixen de la voluntat d'incorporar les opinions dels infants sobre la vida a la ciutat. A partir d'aquesta voluntat per impulsar la participació ciutadana, els ajuntaments han articulat una estructura que permet una participació efectiva que incorpora el punt de vista dels infants mitjançant la creació d'un òrgan específic per a la participació infantil. Els municipis posaren en marxa el programa a partir de la proposta del pedagog italià Francesco Tonucci i un conveni de cooperació subscrit entre els Ajuntaments i l'Àrea d'Educació de la Diputació de Barcelona. Els objectius del Consell d'Infants són (ESTCI1 i ESTCI2):

- Permetre que els infants puguin col·laborar activament en la construcció, desenvolupament i millora de la ciutat:
 - Aportant el seu punt de vista sobre com volen que sigui la ciutat
 - Exposant què els agrada i que no
 - Oferint idees per millorar-la

Aquest òrgan ofereix l'oportunitat als infants d'exercir el seu dret a participar, expressar opinions i realitzar propostes en tot allò que tingui relació directa o indirecta amb la vida dels infants a la ciutat i en segon lloc. La veu dels infants passa a la comissió transversal de tècnics de l'Ajuntament a través dels educadors responsables de dinamitzar el programa.

Com hem fet fins ara, hem organitzat les pràctiques participatives més significatives per als agents en les categories següents: Estructura organitzativa; Assemblees; Cooperació i Cerimònies. Tot seguit desgranarem les respectives subcategories.

Taula 55: Categorització de les pràctiques participatives a l'àmbit dels consells d'infants.

PRÀCTIQUES PARTICIPATIVES Àmbit Consell Infants	
(1) ESTRUCTURA ORGANITZATIVA	(a) Composició (b) Encàrrec Ajuntament
(2) CONSELLS /ASAMBLEES	(a) Reunió mensual ordinària
(3) COOPERACIÓ I SOLIDARITAT	(a) Projectes Participatius de ciutat (b) Trobada territorial de consells
(4) CERIMÒNIES I RITUALS	(a) Trobada institucional amb l'alcaldeessa. (b) Fira del joc (c) Mostra d'entitats (d) Dia dels drets dels Infants. (e) Activitats lúdiques.

(1) Pràctiques d'estructura organitzativa.

A tots dos municipis, el Consell d'Infants és un òrgan de participació municipal de naturalesa consultiva que forma part de l'organigrama de l'Ajuntament, El CI1 es troba reglat a la Secció d'Educació dins l'àrea de Cultura Educació i Promoció Cívica de l'Ajuntament del Prat i el CI2 en el Reglament de Participació Ciutadana i ubicat en el Programa Municipal d'Infància de Rubí. El Consell compta amb la dedicació parcial d'una tècnica i el suport d'una dinamitzadora (només en el cas del Prat), les quals acompanyen totes les reunions mensuals.

(1.a) Composició del consell:

Poden presentar candidatura per formar part del Consell tots els infants empadronats en els municipis i que en el moment d'iniciar el període de renovació tinguin l'edat necessària. La selecció dels consellers funciona de forma molt diferent en els dos municipis estudiats.

- Selecció dels consellers/es:

En primer lloc, per a ser conseller del CI1 els infants empadronats a la ciutat poden presentar la seva candidatura a través d'una butlleta distribuïda als Tallers de Participació que s'organitzen cada any a totes les escoles públiques i concertades de la ciutat a 5é de primària abans de Setmana Santa, o just després. El taller té una hora de

durada i el realitza la dinamitzadora del consell. En el taller es planteja un tema relacionat amb la vida dels infants de la ciutat i es treballa col·lectivament en el grup classe, habitualment es centren en l'eix que guia el pla de treball del Consell. S'explica què és el consell d'infants, com funciona i quins projectes més recents o més emblemàtics s'hi han fet. Sempre que a l'escola hi hagi un conseller o una consellera, acompanya a la dinamitzadora en aquesta explicació. Tot seguit es convida els infants que ho desitgin a presentar la seva candidatura per ser-ne membres. Es reparteix la butlleta de participació en la què els nens poden deixar les seves dades i manifestar que volen participar en aquest òrgan de participació infantil. El taller serveix també per a fer difusió del Consell d'Infants, ja que molts infants no el coneixen. Concretament, els objectius dels tallers de participació són (ESTC11):

- Fomentar la cultura de la participació en els infants.
- Recollir les opinions i propostes dels infants envers el tema que es treballa en el taller.
- Fomentar la discussió ordenada, en forma de debat, com a forma de coneixement.
- Donar a conèixer la voluntat de continuació i de renovació del Consell dels Infants i engrescar els nois i noies a formar-ne part.

També s'intenta arribar als infants de la ciutat que estudien a escoles de fora penjant la butlleta a la web de l'ajuntament de la ciutat. Es recullen aproximadament cinc centes butlletes, quasi tots els infants on s'ha fet el taller presenten candidatura cada any. Un cop recollides totes les butlletes, els consellers antics són els encarregats de realitzar un sorteig públic al setembre, del qual sortiran els infants que formaran part del consell durant els següents dos anys, més quatre infants de reserva per si algú es donés de baixa.

es fan els tallers a les escoles. Aleshores, sempre es fa un taller participatiu que és d'una hora de durada. Es fa sempre amb els nens de cinquè de totes les escoles del Prat. La primera mitja hora s'explica què és el consell d'infants, com funciona i quins projectes més recents o més emblemàtics s'hi han fet.(EDCI1:15)

també es dóna una butlleta de participació en la què els nens poden deixar les seves dades, i és com que volen participar en aquest òrgan de participació infantil. Aquest taller es fa normalment, o just abans de Setmana Santa, o just després. Cap al setembre es fa el sorteig de nous membres.(EDCI1:17)

Per altra banda, al CI2 no es realitzen els tallers de participació en les diferents escoles, per tant s'intenta fer difusió per altres mitjans, com ara informant les escoles sobre el consell. Tot i que en la proposta original de Tonucci, els infants han de ser seleccionats per sorteig, veiem que en alguns casos, com és el del CI2, la pràctica varia de la proposta original. En aquest cas particular, es deixa en mans de les diferents escoles el procediment per escollir consellers/es. Cada escola pública i concertada, mitjançant procediments diversos, proposa a un o dos nens/es que vol enviar com conseller.

- Renovació dels membres:

Anualment es celebra l'Acte de Renovació, on s'acomiaden els membres del Consell que fa dos anys que ho són i es nomenen els nous consellers/es. Aquest acte té lloc al Saló de Plens de l'Ajuntament, presidit per l'Alcalde/ssa i compta amb l'assistència de regidors i regidores i les famílies dels consellers/es que hi són convidades. S'intenta que sigui un acte molt solemne, els nens ocupen el lloc que normalment ocupen els regidors quan fan les reunions i és un acte molt institucional que consta de tres parts: primer es realitza un reconeixement als infants que deixen el càrrec i es dona la benvinguda dels nens/es nous per part de l'Alcalde/ssa. Seguidament els infants fan un parlament (els que entren, els que surten i també els que romanen), per acabar es presenta la feina feta en el Consell durant tot el curs anterior. En acabar hi té lloc un petit refrigeri, més informal, per a conèixer les famílies i que els nens es coneixen entre ells.

sempre es fa a la sala de plens de l'ajuntament. Els nens ocupen el lloc que normalment ocupen els regidors quan fan les reunions i és un acte més institucional, però també de benvinguda dels nens nous i d'agraïment als nens que marxen. I es fa també un petit refrigeri, més informal, per a conèixer també les famílies, que els nens es coneguin entre ells... (EDCI1:13)

(1.b) Encàrrec de l'Ajuntament:

És l'eix del funcionament del Consell. L'encàrrec de l'Ajuntament pot variar d'un any a l'altre i implica als infants en un procés participatiu, en el cas de CI2, sobre la reforma urbanística d'una plaça de la ciutat o sobre el projecte "Conviu" amb un taller de debat i propostes per a la millora de la convivència i el civisme a la ciutat, en el cas del CI2, també han treballat la temàtica de convivència i civisme de l'ordenança municipal.

Llavors, el funcionament participatiu del consell és... funcionem per encàrrecs concrets que ens fan des de l'Ajuntament. És un òrgan que forma part de l'Ajuntament, de l'organigrama.(EDCI2:9)

I ja et dic, funcionem per encàrrecs, que ens dona l'alcaldeessa, encàrrecs d'opinió o encàrrecs d'acció. (EDCI2:10)

El Consell d'Infants té una funció consultiva força important mitjançant aquest encàrrec, però alhora, i potser amb menys força, també exerceix una funció *propositiva* quan els infants de forma autònoma inicien un procés participatiu amb la resta d'infants de les seves escoles per recollir una demanda col·lectiva a l'alcaldeessa.

demandes dels propis nens, que com que fan de representants de les seves escoles, ho comparteixen l'escola, i aquelles peticions que volen fer a l'Ajuntament, a través d'ells es posen sobre la taula quan es fan les reunions. Es debatria el tema i es planteja a l'alcaldeessa.(EDCI2:10)

- *Pla de treball:*

El Consell té una organització pròpia, la seva tasca principal és opinar i fer propostes sobre qualsevol tema relacionat amb la ciutat, a través de l'elaboració d'un pla de treball. Així mateix, opinar sobre les propostes d'altres estaments o entitats, oferir-los assessorament i valorar-ne les propostes. Les propostes del Consell passen a la comissió transversal tècnica de l'Ajuntament a través de la persona responsable del programa. Hi ha una serie d'accions establertes en el Pla de Treball independentment de quin sigui l'encàrrec de l'ajuntament, que són (ESTCI1):

- Participació a les ràdios municipals.
- Assistència a una sessió del Ple Municipal.
- Participació a la Mostra d'Entitats de la Ciutat
- Accions de la Xarxa de projectes de participació infantil (Diputació de Barcelona)
- Trobades amb l'Alcalde/ssa
- Valoració i vehiculació de les propostes d'altres infants a un espai web de l'Ajuntament anomenat *Participa*.

(2) Assemblees.

(2.a) Reunió mensual ordinària:

El Consell funciona a través de Reunions Mensuals durant el curs escolar (de novembre a juny) a la seu de l'Ajuntament. Les reunions tenen una durada aproximada de dues hores i es fan en horari extraescolar, en el dia acordat pels infants. El seu objectiu és tractar temes de la ciutat vinculats amb la infància, treballar propostes conjuntes, analitzar críticament aspectes o decisions municipals, arribar a acords o treballar sobre l'encàrrec que s'ha encomanat aquell any al Consell des de l'Ajuntament de forma assembleària. En aquestes assemblees es posen en marxa diferents dinàmiques amb l'objectiu de fer intervenir a tots els infants (pluja d'idees, re-agrupació en petits grups per fer propostes i després portar-les al grup gran, votacions anònimes, etc)

El consell funciona, de manera regular, amb reunions mensuals. Un cop al mes, els divendres, un parell d'hores. I cada tres o quatre mesos amb plenari, on hi assisteix l'alcaldesa de Rubí, la regidora corresponent d'on depèn el consell i els tècnics, i jo mateixa. (EDCI2:8)

El consell es reuneix de manera mensual, normalment l'últim dimecres de cada mes. I es fan les reunions sempre a la mateixa sala de l'ajuntament, a la seu d'educació del Departament d'Educació de l'Ajuntament, que és aquí al carrer Centre, del Prat del Llobregat. Les reunions tenen una durada d'una hora i mitja, es fan de les 17.30h i duren fins a les 19.00h, més o

menys. Una horeta i mitja, depenent de si tenim més feina o menys, però normalment les fem d'una hora i mitja. (EDCI1:13)

(3) Pràctiques de cooperació.

(3.a) Projectes participatius de ciutat:

Tots aquells processos municipals on la ciutadania es crida a participar amb una finalitat consultiva sobre projectes que proposa l'ajuntament, els infants tot i no tenir dret al vot, formen part del procés, en primer lloc són informats, compten amb ells per la prova pilot, i realitzen una votació simbòlica.

I també participem en projectes participatius de ciutat. Quan abans que la gent hi participi, en un procés... per exemple per a decidir la forma que ha de tenir una plaça o... els nens estan assabentats prèviament, formen part del procés i es compta amb ells per a fer la prova pilot. (EDCI2:10)

(3.b) Trobada territorial de consells:

De tant en tant es realitza una trobada de tots o alguns consells d'infants de la comarca, jornada que serveix per a compartir experiències, aprendre del funcionament d'uns i altres i enfortir la xarxa.

Per exemple, aquest dissabte anem a la Trobada Territorial dels Consells Infantils del Baix Llobregat. (EDCI1:13)

(4) Rituals i cerimònies.

(4.a) Trobada institucional amb l'alcalde/ssa:

Els consellers del CI1 es reuneixen de forma bianual amb l'alcalde, en canvi els consellers del CI2 es reuneixen amb l'alcaldesa i la regidora cada quatre mesos. Aquesta trobada es prepara prèviament a les reunions ordinàries prèvies i aquesta la preparació de la trobada o plenari (com ho anomenen els consellers) és similar en els dos consells. Es dedica una sessió ordinària a configurar preguntes i propostes, s'obra un torn de pluja d'idees i intercanvi d'opinions. S'organitzen les intervencions i els parlaments que cada conseller realitzarà en el plenari.

Els nens del consell d'infants es reuneixen amb l'alcalde de l'Ajuntament, de la ciutat. I aleshores, es prepara prèviament aquesta reunió, amb preguntes que els nens tenen o propostes de projectes que volen fer, i és el moment que es fa aquest intercanvi de parers. (EDCI1:13)

(4.b) La fira del joc (CI2):

Aprofiten el dia de l'esport promociat des de la Diputació de Barcelona per a reivindicar el dret dels infants a jugar. Els consellers estableixen un estand a la fira i són entrevistats per la ràdio municipal. Això els hi serveix per fer difusió i donar a conèixer el Consell d'Infants a la resta de ciutadans, infants i adults.

Hi ha una activitat per excel·lència del consell d'infants. On hi participen i tenen un interès mediàtic també i a nivell de ciutat se li dóna importància. És el Dia de la Fira del Joc i l'esport al carrer. Que ho fem coincidir amb el Dia de l'Esport que promociona la Diputació de Barcelona i és un dia que reivindicuem el dret a jugar. Llavors ells munten una paradeta on donen informació del seu consell, surten a la ràdio, expliquen el que fan durant l'any i és el dia de la infància, no, diguéssim. (EDCI2:12)

(4.c) Participació a la mostra d'entitats (CI1):

Un cop a l'any el consell participa en la mostra d'entitats de la ciutat també amb un estand on es mostra la feina feta i es recull la veu de tots els infants de la ciutat que passen per la mostra.

també participem en la Mostra d'Entitats del Prat (...)i el consell d'infants sempre hi té un estant, en el qual fa una activitat per a la resta d'infants de la ciutat. A part de donar informació sobre el propi òrgan, preparem alguna dinàmica perquè la resta de nens participin. I sempre s'intenta que aquesta dinàmica ens serveixi per a recollir informació del pla de treball que farem (...). Es fa una dinàmica, però que ens serveixi per a fer la informació de la resta de nens, que també participin. (EDCI1:21)

(4.d) Dia dels drets dels infants:

Normalment organitzen una activitat popular a la plaça de l'Ajuntament, també amb l'objectiu de donar a conèixer el Consell i a l'hora conscienciar la població sobre els drets dels infants.

I després el 20 de novembre, que és el Dia de la Convenció, que també intentem fer alguna activitat per a donar a conèixer aquesta realitat de Rubí. Que tenen un espai on poder parlar. No sé si dins del funcionament falta alguna cosa més. (EDCI2:12)

(4.e) Activitats lúdiques:

Un cop a l'any es realitza una sortida, sempre amb l'objectiu de contactar amb alguna instal·lació de la ciutat com ara el Centre de Recuperació d'Animals Marins al Prat de Llobregat. En aquesta ocasió que ens servirà com a exemple, els consellers varen ser els primers nens/es de la ciutat que varen poder visitar aquest equipament.

hi ha altres extraordinàries: normalment, un cop a l'any, intentem fer alguna cosa, alguna sortida. Fa un parell d'anys vem anar al CRAM, el Centre de Recuperació d'Animals Marins, ja que el van fer nou aquí al Prat. I així els nens el van conèixer com en primícia, van ser els primers nens de la ciutat que van poder anar a aquest equipament. I sempre intentem fer alguna coseta relacionada amb la ciutat. També fa uns anys vem anar a la festa de la bicicleta que es fa aquí a la ciutat. Sempre que es faci alguna cosa extraordinària, més lúdica, però dintre de la participació en la ciutat. (EDCI1:13)

7.4.2. Paper de l'educador.

A partir de l'anàlisi del corpus documental, hem identificat també en l'àmbit dels consells d'infants categories corresponents amb els trets característics dels educadors en aquesta experiència de participació infantil municipal.

Taula 56: Categories del paper dels educadors als consells d'infants.

PAPER EDUCADOR	
Àmbit Consells d'Infants	
(1)	Garantir que tothom participi
(2)	Detectar interferències de veu adulta
(3)	Facilitar la cohesió
(4)	Promoure transferència entre consellers i resta d'infants
(5)	Establir relació de confiança
(6)	Tradueix al llenguatge infantil els temes polítics
(7)	Escolta activament

(1) Garantir que tothom participi:

Els educadors (o dinamitzadors) dels consells d'infants han de tenir els ulls ben oberts i fixar-se en aquells que no participen tant per diferents raons, timidesa o poca confiança en la seva opinió. La seva tasca és intentar que tothom tingui un torn de paraula, un espai confortable i suficient per a què tots els infants puguin intervenir i expressar el que realment volen aportar.

Jo intento no tenir preferències per ningú i que tothom tingui el seu espai. I que deixin la vergonya a casa i deixin anar. I que quan opinen diferent d'un altre, que intentin fer l'argumentació. (EDCI2:34)

(2) Detectar interferències de veu adulta:

Els dinamitzadors dels consells d'infants coincideixen en afirmar que els infants molts cops formulen opinions o propostes que no neixen del seu propi interès sinó que és una transferència d'una opinió dels adults. Per tant han d'estar atens i identificar tot allò que probablement hagin escoltat a casa o a altres esferes on els adults opinen i especifiquen necessitats a la ciutat, que poc tenen a veure amb les pròpies dels infants.

Els nens proposen que hi hagi més places de pàrquing. L'Educadora comenta que ells no tenen cotxes, per a què les volen? (OBRMCI2)

hi ha un nou centre cívic aquí, centre cultural, i entre tots els nens de 5è volíem arribar a construir un cartell amb les recomanacions, normes d'ús i

d'entrada. I és això, et diuen No fumar, no entrar amb gossos... I és això que dius: Però si vosaltres sou nens, no fumeu! I és això, que molts cops estan pervertides les aportacions dels nens, pels adults. Però tot i així donen aquesta visió més infantil en l'Ajuntament. (EDCI1:53)

hi ha nens que vénen ja... Amb una ideologia política marcada. Sí, dels seus pares, o el que sigui. Llavors sí que jo, aquí, neutralitzo tot. (EDCI2:65)

(3) Facilitar la cohesió:

Al tractar-se d'infants que vénen de diferents escoles de la ciutat, aquests no tenen cap relació entre ells quan comencen a formar part del Consell. Per tant l'educador ha de realitzar una tasca de cohesió del grup per a què ningú es quedi exclòs i es formin vincles de confiança i col·laboració entre els infants.

Però potser hi ha algú que diu Ostres, ni encaixo amb el grup, potser no m'acabo de sentir del tot a gust amb el grup... Tot i que l'H i jo fem tot el possible.(EDCI1:69)

Si veus que algú està més separat o allunyat o veus que participa menys, intentes estirar-lo, tal...(EDCI1:69)

(4) Promoure transferència entre consellers i resta d'infants:

Per tal que només siguin els infants consellers els que participen de la ciutat, els dinamitzadors dels consells han de promoure que els infants consellers transfereixen informacions amb la resta d'infants de les seves escoles. Aquesta transferència és bidireccional, de vegades els consellers han d'informar els infants de projectes o decisions municipals i també els infants han de recollir propostes i idees d'altres infants de la ciutat. L'educador ha d'insistir i animar aquesta tasca.

És clar, això s'ha intentat molts cops. I és una de les coses que se'ls insisteix molt. "Vosaltres sou una representació dels nens i nenes de la ciutat, i en certa manera, teniu la responsabilitat de traspasar". (EDCI1:45)

(5) Establir relació de confiança:

La relació que els educadors dels consells estableixen amb els infants és propera, de confiança, d'igual a igual. Aquesta confiança és molt valuosa, ja que facilita que els infants es sentin còmodes a l'hora d'expressar les seves opinions, dir-les sense por, lliurement en un clima familiar i de proximitat.

Tenen aquest punt de confiança, que és valuós perquè és quan es deixen anar i poden dir tot el que pensen, encara que en un altre àmbit no ho dirien perquè podria semblar una tonteria, però aquí tenen la sensació de Bueno, puc dir-ho, perquè estic com en família. (EDCI1:21)

realment és una relació molt propera. Crec que viuen l'experiència com molt familiar.(EDCI1:21)

Bueno, hi ha aquest punt, de vegades, que et fa fer d'adult responsable i posar més els límits. Però en general, és una relació maca. (EDCI1:21)

Que sigui amable amb nosaltres. (INCI1393)

(6) Tradueix al llenguatge infantil els temes polítics:

En el context del consell d'infants hi ha força contingut de caràcter polític. Per a què els infants puguin entendre aquest funcionament i contingut polític que es du a terme en els ajuntaments, els dinamitzadors han de tenir l'habilitat d'exposar-ho amb un llenguatge que els infants puguin entendre i sense que aquesta informació sigui parcial. Que els infants obtinguin la informació adequadament és la clau per al bon funcionament dels consells, per tant aquesta transmissió ha de fer-se amb cura i assegurant que tothom ho ha entès clarament.

Jo intento que totes les preguntes de coses que... de temes de política, de temes d'actualitat, que surtin a la premsa, que ho puguin entendre. Sense... jo el que sí que no entro és a grups polítics. (EDCI2:65)

(7) Escolta Activament:

Els adults que dinamitzen un consell d'infants escolten activament les propostes i opinions dels infants. Per escolta activa ens referim a escoltar reconeixent l'argument de l'altre, valorant la idea i incorporar-la en la seva pròpia matriu de pensament. Això no vol dir que necessàriament s'hagi de realitzar el desig que l'infant manifesta, però si s'ha considerat i reconegut.

Pues como ellas, que nos escuchen. INCI1:357 Pues que entengui, que no sigui com algunes profes que hi ha al cole que sembla que ens tinguin fàstic.(INCI1:363)

Que sàpiguen valorar les nostres idees i que opinin si està bé o malament.(INCI1369)

Que nos tengan en cuenta. (INCI1:371)

Que no nos ignoren a ninguno, por decirlo así. (INCI1375)

7.4.3. Optimitzadors de la participació.

També en l'àmbit dels consells d'infants, hem identificat altres aspectes que afavoreixen la participació no formalitzats. En aquest àmbit, les categories que formen aquesta dimensió són les següents:

Taula 57: Categories dels optimitzadors de la participació als consells d'infants

OPTIMITZADORS DE LA PARTICIPACIÓ Àmbit Consells d'Infants
(1) Incorporació del funcionament (2) Conscienciació del Dret a la Participació (3) Accessibilitat a la participació

(1) Incorporació del funcionament:

Els infants implicats en un consell també tenen interioritzat el seu funcionament, el comprenen i saben quin és el seu rol dintre de l'experiència. A més reclamen el seu dret a dir la seva opinió i que aquesta sigui presa seriosament i participen en els

processos d'avaluació del funcionament del consell. Per últim, els infants prenen iniciatives i es gestionen ells mateixos les accions a l'hora de fer la transferència amb la resta d'infants de la ciutat.

Per demandes dels propis nens, que com que fan de representants de les seves escoles, ho comparteixen l'escola, i aquelles peticions que volen fer a l'Ajuntament, a través d'ells es posen sobre la taula quan es fan les reunions. Es debatria el tema i es planteja a l'alcaldeessa.(EDCI2:10)

un nen va aixecar la mà, i em va sorprendre moltíssim, però va deixar l'Alcaldeessa amb la boca oberta, va dir Mira, ens esteu dient tot l'any que tenim drets, que tenim dret a jugar, que el dret al carrer... que nosaltres podem opinar, que ens consultareu... I ara resulta que davant de casa meu, la plaça que tinc davant, heu posat un cartell que no es pot jugar a pilota. Per què no ens ho heu consultat, jo no dic que no ho feu, però per què no ens ho heu consultat? (EDCI2:26)

(2) Conscienciació del dret a la participació:

A través del consell d'infants, es realitza una tasca important de difusió del dret a la participació infantil. Moltes famílies ens han confirmat que abans que el seu fill fos conseller, no n'havien sentit a parlar mai. Aquesta tasca de conscienciació sobre els drets de la infància genera a poc a poc un canvi en la concepció adulta sobre els infants, un canvi de cultura en els adults, però també en els propis infants, ja que tenen la possibilitat d'informar-se i identificar-se com subjecte de drets.

(3) Accessibilitat a la participació:

Els consells d'infants són accessibles per a tots els infants de la ciutat, si bé no tots hi poden formar part, tots tenen la mateixa oportunitat per accedir-hi. Mitjançant la formació a les escoles i la difusió d'aquest canal de participació s'ofereix el principal element per participar, tenir la informació i la capacitat de decidir si es vol formar part o no. Així doncs, l'experiència del consell d'infants dona l'oportunitat d'incloure a infants de diferents nivells socials, procedències, ètnies, etc. A més, aquesta experiència és compatible amb els horaris escolars, és accessible geogràficament

perquè es desenvolupa en el nucli de les ciutats i per tant compatible amb la vida quotidiana dels infants.

Per acabar, continuant amb la lògica que hem fet servir fins ara, exposarem un quadre que recull les diferents dimensions del funcionament participatiu en els consells d'infants estudiats.

Taula 58: Funcionament participatiu als consells d'infants

Funcionament participatiu als consells d'infants	
PRÀCTIQUES PARTICIPATIVES PLANIFICADES	<ul style="list-style-type: none"> (a) Estructura organitzativa: <i>Composició del Consell; Encàrrec</i> (b) Consells i assemblees: <i>Reunió ordinària mensual</i> (c) Cooperació i solidaritat: <i>Participació Ciutat; Trobades territorials.</i> (d) Rituals i cerimònies: <i>Trobada amb Alcalde; Fira del Joc; Mostra d'Entitats; Dia dels Drets dels Infants; Activitats Lúdiques,..</i>
OPTIMITZADORS DE LA PARTICIPACIÓ	<ul style="list-style-type: none"> (a) Incorporació de la participació (b) Conscienciació del dret a la participació (c) Accessibilitat a la participació

PAPER DELS EDUCADORS

- (a) Garantir que tothom participa
- (b) Detectar interferències de veu adulta
- (c) Facilita la cohesió
- (d) Promou la transferència entre consellers i resta d'infants.
- (e) Relació de confiança
- (f) Tradueix al llenguatge infantil temes polítics.
- (g) Escolta Activament.

Fins aquí la presentació dels resultats sobre el funcionament participatiu de la participació en els tres àmbits educatius estudiats.

En el següent capítol, *efectes de la participació infantil*, exposarem els resultats relacionats amb els efectes que produeix la participació infantil aquí descrita, a diferents nivells: l'efecte educatiu individual, els efectes en els centres i els efectes en les comunitats on les experiències es duen a terme.

CAPÍTOL 8. EFECTES DE LA PARTICIPACIÓ INFANTIL

8.1. Efectes de la participació en els infants.

Com hem dit, en aquest capítol es mostraran els resultats referits als efectes que es desprenen d'aquesta articulació de la participació infantil en els tres àmbits estudiats, a diferents nivells. En primer lloc, exposarem els resultats, emergits de les dades dels *focus group* amb els agents de les experiències, que fan relació als efectes d'aquesta participació en els infants, seguidament els resultats dels efectes de la participació en els centres educatius i per últim, els resultats relacionats amb els efectes a un tercer nivell, les comunitats on aquestes pràctiques tenen lloc.

En aquest apartat, presentarem les categories resultants de l'anàlisi dels *focus group* amb els agents de les experiències de participació dels tres àmbits estudiats, l'escola, el lleure i els Consells d'Infants, relacionades amb els efectes de la participació infantil.

La primera troballa significativa que presentarem, té relació amb la pròpia natura dels efectes. Les dades ens porten a classificar els efectes en dues grans dimensions: els efectes pròpiament educatius, i els efectes no educatius, o com aquí els hem anomenat, efectes subjectius de la participació, i que explicarem en els següents subapartats.

Taula 59: Efectes de la participació infantil en els infants.

DIMENSIONS	DEFINICIÓ
Efectes Educatius de la Participació Infantil	Tots aquells efectes que tenen a veure amb elements educatius.
Efectes Subjectius de la Participació Infantil	Tots aquells efectes que tenen relació amb la subjectivitat dels infants.

8.1.1. Efectes educatius de la participació infantil.

Quan parlem d'efectes educatius de la participació, ens referim a tots aquells efectes que hem trobat en l'anàlisi de dades que fan referència a elements educatius, és a dir, aquells elements que suposen un aprenentatge sòlid, l'assoliment de mitjans per al desenvolupament i que són fruit d'haver experimentat i viscut en primera persona la participació infantil en alguns dels tres àmbits educatius considerats en el nostre estudi.

Aquests elements educatius que han emergit de les dades, abasten tot l'arc de les dimensions de l'educació (coneixements, destreses, actituds i valors). El reconegut informe de Delors (1996) ens parla dels quatre pilars de l'educació: "aprendre a conèixer", "aprendre a fer", "aprendre a viure junts" i "aprendre a ser". Doncs bé, segons Trilla i Novella (2001), els aprenentatges que es desprenen de la participació compren elements que es refereixen a cadascun dels pilars de Delors i formulen la definició d'aquests en referència a la participació, de la següent manera (Trilla i Novella, 2001, p.13-14):

1. *Aprendre a conèixer*: Fa referència als coneixements i la informació necessaris per a participar (conèixer el dret a participar, aprendre a informar-se, a buscar, seleccionar i elaborar el coneixement pertinent). Afegeixen que de forma especial, en aquest vessant cognitiva, la participació suposa el desenvolupament de la capacitat crítica (capacitat de generar coneixement valoratiu de la realitat, que sorgeix de la contrastació entre el que hi ha i el que hauria d'haver).
2. *Aprendre a fer*: Consisteix en l'adquisició de totes aquelles capacitats (habilitats, destreses, procediments i inclús actituds i valors) relatives a l'acció de participar i actuar sobre l'entorn. Aquestes destreses també tenen a veure amb la dimensió "aprendre a viure junts", doncs la participació és sempre una acció social, col·lectiva i relacional.
3. *Aprendre a viure junts i a relacionar-se*: com dèiem, la participació és sempre una acció social, col·lectiva i relacional i el seu objectiu serà també social. Les

habilitats socials, competències dialògiques, empatia, resolució de conflictes,... formen part de les actituds associades a la participació.

4. *Aprendre a ser*: aquest últim suposa el desenvolupament de la parcel·la d'identitat dels individus que correspon a la ciutadania. La presa de consciència de ciutadania com motor per a la participació social.

En el nostre estudi, agafem com referent la formulació dels pilars de l'educació en referència a la participació de Trilla i Novella (2001) per crear les dimensions dels efectes educatius de la participació. Aquestes dimensions estan formades pel conjunt de categories que han emergit de les dades com efectes de la participació en els tres àmbits estudiats.

En la taula que veurem en la següent pàgina, mostrem les categories emergents organitzades en funció de les dimensions esmentades (aprendre a conèixer, a fer, a viure junts i a ser). També es detalla la font d'informació que ens ha permès la creació de cada categoria, és a dir, si la categoria s'ha configurat per les aportacions dels educadors (ED), les de la família (FA), o si la conformen aportacions tant dels educadors com de la família (ED i FA). Creiem que és important fer aquesta diferenciació, ja que els educadors i la família ocupen posicions diferenciades dintre de l'experiència i tenen una altra perspectiva dels efectes educatius que aquesta produeix en els infants.

Després de la taula que mostra les categories resultants de l'anàlisi, exposarem els elements educatius seguint el següent ordre:

1. Aquelles categories que són compartides com a mínim per dos dels àmbits educatius estudiats.
2. Aquelles categories que són específiques per a cada àmbit.

Taula 60: Efectes educatius de la participació en els infants.

EFECTES EDUCATIUS DE LA PARTICIPACIÓ INFANTIL EN ELS INFANTS					
	Conèixer	Fer	Viure i Relacionar-se	Ser	
ESCOLA	Funcionament Democràcia		Inclusió	Autoconeixença	ED
	Pensament Crític Funcionament Escola	Habilitats per al treball en grup	Respecte Solidaritat Empatia Relacions Inter-generacional Compartir	Sentiment de Pertinença Responsabilitat Autonomia Seguretat	ED i FA
	Formació en valors	Habilitats dialògiques	Resolució de Conflictes Igualtat		FA
LLEURE		Habilitats per al treball en grup Habilitats per gestionar projectes Habilitats per buscar la continuïtat de la seva participació		S'identifica com subjecte de drets	ED
	Pensament Crític Formació en valors		Igualtat Vincles emocionals	Sentiment de Pertinença Autoconeixença	ED i FA
	Usos del lleure		Inclusió Respecte Sociabilitat Empatia Relacions Intergeneracionals Compartir Resolució de Conflictes	Autonomia Seguretat Maduresa	FA
CONSELL		Habilitats per buscar la continuïtat de la seva participació		S'identifica com subjecte de drets	ED
	Funcionament de l'Ajuntament Pensament Crític	Habilitats dialògiques			ED i FA
			Inclusió Respecte Sociabilitat Empatia	Sentiment de Pertinença Responsabilitat Maduresa	FA

(1) *Aprendre a Conèixer*

Començarem doncs presentat les categories de la dimensió aprendre a conèixer –la qual recordem que fa referència als coneixements i la informació necessaris per a participar i al desenvolupament de la capacitat crítica. Exposarem primer una taula resum per presentar totes les categories que formen aquesta dimensió.

Taula 61: Efectes educatius de la participació: aprendre a conèixer

DIMENSÍO: <i>Aprendre a conèixer</i>			
	CATEGORIA	CONTINGUT	
COMPARTIT PELS TRES ÀMBITS	(a) Pensament crític	<ul style="list-style-type: none">• Capacitat d'avaluar i reflexionar sobre situacions i comportaments (propis i alies)• Interès i preocupació pels fets socials i polítics.• Habilitat per expressar la pròpia opinió.• Sentit de Justícia.	
	(b) Formació en valors	<ul style="list-style-type: none">• Adquisició de valors relacionats amb la convivència i l'alteritat.• Adquisició de valors compartits per la família.	
ESPECÍFICS PER CADA ÀMBIT	ESCOLA	(c) Funcionament de la democràcia	<ul style="list-style-type: none">• Els infants són capaços d'entendre el funcionament de la democràcia parlamentaria (eleccions, representació i responsabilitat) a petita escala.• Aprenentatge dels mecanismes socials i polítics de la democràcia
		(d) Funcionament de l'escola	<ul style="list-style-type: none">• Els infants coneixen les regles, l'estructura organitzativa i el funcionament de l'escola.• Són capaços de contribuir activament en el funcionament.
	LLEURE	(e) Usos del lleure	<ul style="list-style-type: none">• Els infants aprenen com usar el lleure: (d) Sense consumir (e) Evitant comportaments de risc (f) Teixint una xarxa social amb valors similars.
		CONSELLS	(f) Funcionament de l'Ajuntament

- *Categories compartides per mínim dos dels àmbits educatius*

(1.a.) Pensament crític:

És l'única categoria compartida per tots tres àmbits educatius estudiats en la dimensió *aprendre a conèixer*. Els continguts d'aquesta categoria els conformen les aportacions tan dels educadors de les experiències com les famílies dels infants, tots ells ens

porten a afirmar que un dels efectes més consensuats de la participació infantil en els infants és que desenvolupa el pensament crític.

Segons Diemer i Blustein (2006), els components del que ells anomenen consciència crítica són dos: l'anàlisi sociopolític i el control sociopolític. El primer es refereix a un procés cognitiu pel qual s'analitzen les situacions o les informacions que en un primer moment es podrien acceptar com úniques i veritables, és a dir tenir la capacitat de realitzar una reflexió crítica per buscar i avaluar la informació. I en segon lloc, control sociopolític, és la capacitat de realitzar accions en el context d'acord amb la reflexió crítica prèvia.

Els educadors i les famílies consultats es refereixen al pensament crític també al·ludint a diferents components:

1. Capacitat d'avaluar i reflexionar sobre situacions i comportaments (propis i alies):

Els infants que estan implicats en experiències participatives dels tres àmbits mostren ser reflexius davant situacions o davant els companys, poden avaluar les situacions de forma respectuosa, considerant totes les opcions possibles.

Un altre valor afegit és el de l'esperit crític. Ells, setmanalment, i diàriament gairebé, hi ha un esperit crític davant dels altres com a dit la M, sense aixafar, sense posar el peu a sobre dels altres, aquest esperit crític. I potser més important que això és un espai d'autocrítica. Ser capaços de dir, si ells han fet el seu càrrec bé [...] això és una cosa que en aquesta societat és complicat. (EDES1:102)

Jo crec que a més a més, el punt dels valors, fa una cosa importantíssima amb els nens, els ensenya a pensar. Llavors és algo que se'ns ha oblidat. La immensa majoria de la societat on vivim avui en dia se'ns ha oblidat pensar, ens deixem portar. Llavors, ells, el que deia el G, l'esperit aquest d'autocrítica i de Anem a veure, però què m'està passant això? (FAES1:148)

És el que diem sempre, que volem educar nens amb això, amb un esperit crític, que vegin les coses, que no es conformin, que vulguin preguntar el

perquè de tot, que vulguin aprendre i que vulguin canviar les coses.(EDLL1:120)

I això fa que vagin agafant un hàbit que és aprendre a llegir les relacions, a llegir les situacions. I és quan són capaços de fer aquests comentaris que alguns adults es quedarien flipant de dir Ostres!! (FALL1:147)

I quan et critica la persona, et fa una crítica. Però no és una crítica per a dir Que és tonto, i tal. Sinó que quan ella actua, i fa les coses... Jo no sé com explicar-ho, és que no és que sigui crítica constructiva, sinó que hi ha una lògica del que està argumentant, del que està valorant, de lo que troba negatiu, no és allò de dir És negatiu per negatiu, no. Però és molt seqüencial, no A fet això, i quan ha fet això no va tenir en compte això altre... (FALL1:139)

2. Interès i preocupació pels fets socials i polítics: Consciència Social.

Demostren també un gran interès per l'actualitat política i social, tenen desenvolupada aquesta consciència i preocupació social, més enllà del seu nucli d'amics o familiars, s'interessen i mostren preocupació pels fets d'actualitat social i política.

Però per exemple, quan van segrestar als dos cooperants, i això... Jo ho sé per la forma de viure-ho dels nens d'aquí, jo ho sé pels meus, o de viure-ho, de cosins seus, eren totalment diferents. Vull dir, trobar-te nens... bueno, aquell any la Lucía tenia 5 o 6 anys i el Joan en tenia 7 o 8. És clar, trobar-te nens molt implicats amb el tema del segrest, del que ha passat... Precisament perquè havien participat en temes de cooperació.(FAES2:120)

El fet de que anessin uns cooperants i tinguessin problemes en aquest sentit. I els va fer estar molt pendents d'aquesta cosa. És clar, viure la cooperació amb aquest nivell o viure-ho com, rotllo monjita, pues toma la limosna i au!, i me olvido i ja tinc la consciència tranquil·la, és molt diferent. I com aquest hi ha exemples diaris, i més quotidians.(FAES2:120)

Bueno, yo, yo mi hija... yo soy funcionaria. Y hay veces, cuando hablamos de Mama, pero si tú no has votado, ¿porque este señor te tiene que recortar el sueldo? Hija, esto es lo que hemos votado todos y lo que ha tocado. ¿Pero tú

no lo has votado, no? No, yo no lo he votado, pero bueno, ha votado muchísima gente y ya está. Como diciendo, te están perjudicando y es algo que ha votado todo el mundo. (FACI1:141)

Claro, que esto de la política no llega, porque bueno, el tema de medi social... Y con el tema medi ambient - ella está muy concienciada con el tema medio ambiente- pues es algo que, supongo que bueno, aquí, como ven los ámbitos que pueden tener o el caso que le pueden llegar a hacer. Pues mama, ¿por qué...? Pues yo que sé, las fábricas porque hechan humo, por qué... O sea, está como muy concienciada. Y lo que se extrapola, a lo mejor ahora un poco más, pero es por eso, porque se ve con la opción que les están dando aquí de poder hacer algo. (FACI1:145)

Sí que se nota más que són más observadores de las cosas que tienen alrededor. (FACI1:147)

El meu ha canviat. Ara, des de que està als catorze diu Mama, és que els de la meva classe no pensen com està la cosa, ara mateix. I doncs, es preocupa i diu Perden el temps!! El trobo molt madur. O sigui, ha fet un canvi total. I diu... més sensibilitzat amb la situació que s'està vivint actualment, amb els companys, i diu Pues que no se donen compte de la sort que tenim!! (FALL1:49)

3. Expressar Opinions lliurement:

Els infants demostren no tenir cap por a l'hora d'expressar la seva opinió, actuar i dir allò que han reflexionat. Són conscients del seu dret a opinar.

Jo crec que sobretot perquè perdin la por. Si a ells els fan participar de tota mena, d'activitats i parlar de molta gent... i això fa que perdin la por. Que perdin la por de poder parlar, pues en un camp superior. Perdre la por de poder parlar amb un grup, exposar idees. (FAES1:56)

Ells veuen que tenen dret a donar la seva opinió. I a més a més ho tenen claríssim. Jo tinc el dret a donar la meva opinió. Després, que tu me la donis o no, ja és un altre tema. Però, no els serveixen el tema dictatorial, perquè

la meva mare o el meu pare ho diu, no. Tu em dius que no, explica'm per què? (FAES1:124)

A part també el no tenir por a dir el que pensen, que si una cosa no els hi agrada ho diguin, no només per ells sinó per nosaltres, moltes vegades, és traïció, després de campaments, o l'últim dia d'un projecte o d'una excursió, fem una reflexió per saber que pensen els nens.(EDLL2:124)

arriba un moment que dones a conèixer les teves opinions, dir que el que t'agrada o el que no, permetes que l'altre pugui entendre el com tu actues davant de les diferents situacions, i pugui estar al teu costat, intentar ajudar-te amb allò que tu vols.(EDLL2:125)

Em sap molt greu, perquè la Me, no és de criticar, però de vegades a casa fa valoracions que dius, Ostres, això segur que li ha donat voltes. Ha pensat molt sobre el que heu estat parlant.(FALL2:139)

I penso, un espai on se'ls tracti una miqueta com a adults, i que facin pràctica d'això. I que puguin opinar, que respectin paraules, que sàpiguen que en el món no és només la seva escola, la seva família... que hi ha més món, que hi ha més escoles. (EDCI2:34)

4. Sentit de justícia.

Els infants busquen donar-li sentit a les situacions, demanen arguments i intervenen amb sentit de justícia i igualtat.

No per posar tot positiu, perquè de vegades, fins i tot discuteixen coses que no els toquen. Per exemple, l'altre dia recordo a casa que parlàvem, i no vam discutir, però vam dir Home, tampoc et passis. Del tipus de menjar que havien portat a l'assemblea, si les mestres menjaven el mateix o no menjaven el mateix. (FAES2:96)

això fa que després, qualsevol injustícia, la visquin molt malament. No sé si a vosaltres a casa us ha passat [interpel·lant als companys], però si després hi ha qualsevol injustícia, aleshores te les fan patir. Sí que les injustícies no

es viuen sense donar-li importància, al revés. Aleshores, per tant, a casa has d'estar molt pendent (FAES2:140)

Per exemple, jo sé que als meus, no els hi prometis una cosa que no puguis complir, perquè pringaràs i pringaràs molt. I et faran pringar molt. Però de la mateixa manera tu pots ser exigent. És a dir, si tu has promès una part, després pots ser totalment exigent. Però no prometis una cosa... com a mínim amb els meus és un horror. (FAES2:140)

En definitiva, els infants que participen en qualsevol dels tres àmbits educatius estudiats, desenvolupen un Pensament Crític format per una capacitat d'avaluació i reflexió sobre situacions i sobre les persones, demostrant interès i preocupació per allò que passa en la societat, sent capaços d'expressar lliurement les seves opinions i mostrant un elevat sentit de justícia i equitat.

(1.b) Formació en valors:

Els continguts d'aquesta categoria el conformen les aportacions de les famílies dels infants, en aquest cas, sol dels àmbits d'escola i de lleure, ja que en l'àmbit del consell no hem trobat contingut que pugui fer emergir aquesta categoria de la forma que la definim.

Les famílies fan referència a aquesta formació en valors sense definir-la o detallar-la concretament. Fan referència a una formació en valors que sol es pot obtenir mitjançant aquestes experiències de participació on es troben els seus fills/es. Pensen que aquestes experiències els estan educant en una sèrie de valors que consideren importants que una persona assoleixi, relacionats amb valors per a la convivència, per l'alteritat, etc com veiem en les cites literals següents, que tot i que aquí es presenten com valors genèrics, s'aniran definint quan veiem les altres categories d'anàlisi.

Cosa que l'escola educa en trenta-un mil milions de coses i una més, i la ciutadania és una més. I en canvi aquí és potser la bàsica, en el fons, quan venen aquí. (FALL1:27)

es realcen molt els valors que els pares volem que tinguin els nens. (FALL1:55)

I la seva mare i jo, el que volíem era això, que aconseguissin tenir una sèrie de valors que creïem que eren molt importants per a una persona quan es van fent gran. I amb el CAU ho estan aconseguint. I el companyerisme, (FALL1:59)

I jo penso que és el que busquem els pares. Aquests valors que hem perdut una mica socialment. Tot ha de competir, tot ha de ser millor... i aquí és al revés, treballem per anar junts, per anar... i és això el que pretenem. (FALL1:61)

Perquè doncs això creiem que apart de l'escola, l'esport... aquí s'aprenen uns valors i una convivència (FALL2:12)

No són només valors democràtics, jo crec que va molt més enllà. És a dir, els valors democràtics són una part dels valors, però l'autoreflexió, l'autocrítica, el que en un moment determinat la culpa no és dels altres sinó que tu també tens responsabilitats amb les coses que passen... (FAES1:146)

Però noia, és un dels valors que pot ser... diguem, tot aquest sistema de colors i tot aquest sistema de càrrecs té com un valor afegit, amagat. Sobretot de consciència de respecte cap a l'altre. (FAES1:34)

Les famílies consideren que les experiències participatives estan formant en valors als infants, i elles els comparteixen. En el desplegament de les altres categories, anirem veient a quins valors concrets es refereixen les famílies, però considerem oportuna aquesta categoria genèrica de formació en valors, ja que així ho perceben els agents entrevistats quan se'ls hi qüestiona pels efectes de la participació en els infants.

- Categories específiques de l'àmbit escola.

(1.c) Funcionament de la democràcia:

Els educadors dels centres escolars estudiats creuen que un dels efectes és que els infants aprenen com funciona la democràcia. Donat el funcionament participatiu de les escoles, els infants són capaços d'entendre com funcionen unes eleccions, com es creen i apliquen les lleis, que vol dir estar representat per algú o ostentar algun càrrec,

etc. Tots aquests mecanismes fan que aprenguin com funciona la democràcia, a petita escala, però que posteriorment seran capaços d'aplicar a la societat.

També en tot aquest procés democràtic. Aquests nens saben perfectament què són unes eleccions, què representa unes eleccions, què vol dir un vot en blanc, què vol dir un vot nul, què vol dir un escrutini... Per què? Perquè ho viuen cada any aquí a l'escola. I és un vocabulari que no està present al temari de les socials. (EDES1:100)

Jo penso que és una experiència que ajuda als nens a viure-ho entenent-ho, fent-s'ho seu. Jo què sé, això mateix que explicaven de Garbí, quan la mestra els diu Em d'anar a la llei i l'autoritat. Al final els està dient, Vamos al Tribunal Supremo y a la Constitución. (EDES2:66)

O sigui que saben que els mecanismes socials, a petita o a gran escala estan en moviment. (EDES2:66)

El fet de que ho experimentin a l'escola els atorga el coneixement dels mecanismes socials i polítics d'una democràcia.

(1.d) Funcionament de l'escola:

Els educadors apunten que els infants coneixen el funcionament de l'escola, coneixen les regles, l'estructura organitzativa, etc El fet de tenir aquesta informació en sí, els hi dona el poder necessari per a la participació dintre del centre.

Vull dir que tot això, vist des de la classe, també els nens aprenen que l'escola és tota una col·lectivitat que si no funciona tot, si hi ha una part de l'escola que no funciona, no funciona l'escola. (EDES2:125)

O sigui, tots es coneixen de tot. (FAES1:48)

- Categories específiques de l'àmbit del lleure.

(1.e) Conèixer usos del lleure:

El fet que els infants participen en experiències com aquestes, els hi dona a conèixer tot un món d'alternatives per gaudir del seu lleure, en l'actualitat i en el seu futur. Les

famílies li donen molt de valor a que els infants puguin gaudir del lleure de forma “sana”, és a dir, sense necessitat de gastar molts diners i sense desenvolupar actituds socials perilloses, que els hi aportí quelcom educatiu i la possibilitat de generar una xarxa social amb valors similars.

doncs sobretot que tenen un lleure poc consumista, amb moltes activitats que no impliquen necessàriament anar al cinema, comprar i gastar. Vull dir, que se surt, es treballa en col·lectivitat, es discuteix, es parla i es parla i es parla... Però bueno, està molt bé que el temps es pugui aprofitar o gastar d'aquesta manera. (FALL1:23)

i quan ja tenen una edat també sembla que sils encamines cap al cau eh... els evites que s'encaminin cap a un altra banda... (FALL2:125)

vull que el temps el dediqui a una cosa de profit, que vol dir que tingui un cercle determinat de gent, amb un entorn familiar determinat, no? Estàs fent una selecció, és com quan la gent tria una escola privada, no busca només una bona educació, busca un grup d'amics, un... una xarxa de connexions no? (FALL2:126)

- Categories específiques de l'àmbit del consell d'infants.

(1.f) Funcionament de l'Ajuntament:

El fet que els infants participin en el consell, els hi dona accés a informacions internes, poden conèixer de primera mà quin és l'organigrama de l'ajuntament, els departaments, els càrrecs, quines decisions pren qui, etc i de nou, el coneixement del funcionament d'aquest mecanisme és una gran eina per la seva participació.

Tota la informació de l'Ajuntament, que de vegades, només si consultes la web o si llegeixes el diari cada dia t'assabentes, ells tenen aquesta informació amb una mica més d'antelació. Llavors, els projectes que l'Ajuntament està rumiant i que tenen relació amb la Infància, ells són coneixedors, se'ls consulta... (EDCI2:22)

Así ellos también conocen todas las vías del Ayuntamiento, todas sus atenciones. (FACI1:37)

Quiero decir que, ellos pueden coger este programa, saber cómo funciona y cómo poder mejorar la sociedad, cómo poder hacer unas asociaciones nuevas o cómo poder reclamar ciertas mejoras. Porque ellos ya han estado, ya han visto el organigrama de cómo funcionan las cosas en este Ayuntamiento. (FACI1:65)

(2) Aprendre a Fer

Com hem dit, aquesta dimensió es refereix a la participació, a l'adquisició de totes aquelles capacitats (habilitats, destreses, procediments i inclús actituds i valors) relatius a l'acció de participar i actuar sobre l'entorn. Començarem amb un quadre resum per presentar les categories dins aquesta dimensió.

Taula 62: Efectes educatius de la participació: aprendre a fer

DIMENSÍO: Aprendre a fer		
	CATEGORIA	CONTINGUT
COMPARTIT PELS TRES ÀMBITS	(a) Habilitats dialògiques	<ul style="list-style-type: none"> • Capacitat d'argumentar i demanar arguments • Respectar les opinions pròpies i la dels altres • Millora la comunicació en l'àmbit familiar • Habilitats per l'escolta i respecte pels torns de paraula
	(b) Habilitats pel treball en grup	<ul style="list-style-type: none"> • Els infants mostren habilitats pel treball en grup: <ul style="list-style-type: none"> (a) Compartint (b) Auto-organitzant-se (c) Gestionant les emocions
	(c) Habilitat per buscar continuïtat de la seva participació	<ul style="list-style-type: none"> • Actitud pro-activa cap a la participació • Habilitats per buscar i trobar canals de participació • Capacitat d'implicar-se fàcilment
ESPECÍFICS PER CADA ÀMBIT	LLEURE	(d) Habilitats per gestionar projectes <ul style="list-style-type: none"> • Habilitats per auto-organitzar els seus espais privats • Habilitats per auto-organitzar el seu joc • Habilitats per auto-gestionar processos de presa de decisions.

- Categories compartides per mínim dos dels àmbits educatius

(2.a) Habilitats Dialògiques:

Segons Puig (1995), s'aprèn a dialogar participant activament en el major nombre possible d'experiències dialògiques, compromesos en un procés de diàleg i la posterior presa de consciència d'allò que s'ha après mitjançant l'experiència.

Les habilitats per intercanviar constructivament raons i punts de vista són bàsiques en el diàleg. Segons el que ens comuniquen els agents preguntats, els infants que formen part d'experiències participatives demostren tenir aquestes actituds que afavoreixen el diàleg, com són: saber escoltar i respectar els arguments de l'altre, esperar al seu torn de paraula i crear una situació d'igualtat entre les argumentacions dels intervinents en el diàleg. A més també alguns familiars afirmen que la comunicació entre pares i filles ha millorat gràcies a aquestes habilitats dialògiques que guanyen en l'experiència participativa. A continuació veurem algunes cites literals que conformen els elements favorables per al diàleg:

1. Argumentar i demanar argumentacions a l'altre, tot respectant-les fins i tot si no estan d'acord.

Com el fet del canvi del seu fill d'argumentar més i d'explicar-se més quan demanen alguna cosa, m'ho han dit, que estan molt contents. (EDCI2:53)

El fet de no tenir una opinió única, contrastar... I a l'escola no dona temps a fer això. Tenen continguts a treballar. I a l'escola tenen dinàmiques molt... pròpia classe, el professor dona més paraula, a lo millor, a un que a l'altre... Aquí és l'espai on tothom pot parlar. (EDCI2:34)

Digues-m'ho què és el què. Però hi ha un element claríssim, és a dir, ells el que d'alguna manera sí que t'exigeixen és que els expliquis motius. I si els expliques motius, ja està. Potser no estan del tot d'acord. Però els has explicat un motiu. I si no els expliques un motiu és quan les coses es comencen a tòrcer (...)però aquest punt d'explicació tu també li pots exigir a ell després també. És a dir, quan alguna cosa succeeix li pots dir Escolta,

explica'm per què i t'ho explica. Si tu no li has explicat, no t'ho explicarà.
(FAES1:130)

2. Respectar i fer respectar les pròpies opinions.

Però en termes generals, aquest aprendre a explicar les coses de manera que t'escoltin, perquè no val qualsevol cosa d'explicar les coses, aquí tampoc. És a dir, explicar de manera que t'escoltin i respectin el que tu dius és un procés d'aprenentatge extraordinari, també. I per a mi, és un valor fonamental. (FAES1:82)

És clar, si lo normal és tenir aquest respecte al diàleg i ser responsable. Si ells això ho viuen com una cosa natural, és clar, això els seguirà per sempre.
(FAES1:150)

3. A casa mostren aquestes actituds dialògiques i voluntat per a què hi hagi comunicació.

si a l'escola ho fan i a casa també, té com una continuïtat. I és el moment on tots parlen. I ja et dic, hem de donar torns de paraula (...)és un moment que tots parlem i necessiten expressar-se. (FAES1:134)

I a més a més, es fomenta després la comunicació entre pare i fill més endavant, que a nivell de l'adolescència és importantíssim, no. M'ha passat això. I per què t'ha passat? I llavors, la conversa surt de forma fluïda.
(FAES1:130)

4. Escoltar a l'altre i respectar els torns d'intervenció en el diàleg.

són nois que són capaços de mantenir una conversa al nivell de la persona que tenen al davant, són empàtics (...)Vull dir, que saben perfectament quin és el seu moment. I ho aprenen de seguida, això. Per tant, qualsevol càrrec d'aquest que et faci moure, et fa moure per l'espai, però també et fa moure amb les altres persones. I això, a casa, es viu continu. (FAES2:96)

passen anys fins que els nens saben que aquell és el seu moment en què han de fer servir la seva paraula. (FAES2:78)

I saben escoltar. Escoltar als altres. (FALL1:139)

*Ellos escuchan las ideas de los demás y respetan la suya y la de los demás.
(FACI1:98)*

En definitiva, els infants que participen en aquestes experiències demostren habilitats per al diàleg com, argumentar i demanar argumentació als altres, respectar les opinions, mostrar voluntat per a la comunicació i saber escoltar i respectar els torns de paraula.

(2.b) Habilitats per al treball en grup:

La categoria emergeix de les veus dels educadors i famílies de l'àmbit escolar i d'educació en el lleure.

Es refereixen a que els infants adquireixen habilitats per a poder treballar en grup de forma exitosa, mencionen elements com compartir, saber organitzar-se, gestionar les emocions. Aquesta, com la categoria anterior –habilitats dialògiques- són categories que aglutinen elements d'altres dimensions educatives (aprendre a ser, a viure). Hem d'entendre que totes són transversal i no són categories aïllades, sinó que es posen en funcionament simultàniament.

La participació beneficia el treballar en grup. (EDES1:124)

Sí, jo crec que també els dona unes habilitats amb el treball en grup, amb el compartir, amb el saber organitzar-se. Que potser a l'escola o a casa no hi ha tant l'oportunitat de treballar. L'esperit aquest de grup i de saber-se gestionar dins del grup, jo crec que això, per al propi nen, són qualitats que després es valoren moltíssim i que són... (EDLL1:144)

Més endavant, si ells ja puguen amb aquesta consciència: o sigui, jo sóc jo, però sóc conscient de la meua feina, que això afectarà a l'altra persona. Però noia, és un dels valors que pot ser... diguem, tot aquest sistema de colors i tot aquest sistema de carrers té com un valor afegit, amagat. Sobretot de consciència de respecte cap a l'altre. (FAES1:34)

És que han de treballar tots per a fer tots, i cadascú aporta una part. I es reparteixen entre ells el que cadascú es pensa que pot fer. No tirant-se els trastos per sobre, sinó ajudant-se entre ells, moltes vegades, a decidir. I això és algo que no s'aconsegueix enlloc més. Vull dir, ni a institut ni a escoles t'ensenyen, això. Allà és que cadascú faci el que pugui. Aquí s'ajuden a poder assolir tots junts un projecte. I és una feina que, per a mi, és invaluable, vamos. (FALL1:79)

jo crec que amb això de.. ho apliques després a la vida de fora, la vida laboral o dels amics etc això et dona una gran avantatge respecte a molta gent, jo a la meua feina veig gent que és cap de departaments que no tenen ni idea de manegar a la gent i que ho passa fatal, la gent s'ho passa fatal i tothom s'ho passa fatal. I que aquesta experiència de la gestió emocional de grups, és molt important a la vida, aquí tenen un aprenentatge molt xulo. (FALL2:118)

el que si que jo he vist en el meu entorn és que quan he pogut tenir a la feina algú que ha passat per algun cau o algú que... ha viscut aquest tipus d'experiències... té un punt que se li nota... (FALL2:121)

(2.c) Habilitats per a buscar la continuïtat de la seva participació:

Els infants que estan en experiències participatives, demostren actituds proactives envers la seva participació posterior a l'experiència. Són capaços de buscar activa i autònomament nous canals de participació i involucrar-se un cop els troben.

I amb això que estàvem parlant del servei, que ells s'impliquen, es busca una continuïtat. No només un acte puntual com potser seria el que es pot fer en una escola, sinó un anar més enllà. (EDLL1:165)

què també, junt amb la companyia dels companys i amb els caps de la mà, jo crec que t'ho vas trobant tot molt més fàcil i també t'impliques en qualsevol cosa al barri o rebuscar una mica més cursos i coses que pots fer. (EDLL1:153)

I pel que hem vist que són del consell, vas veient que molts continuen participant en la ciutat, i són del grup de joventut, i són els que organitzen

concerts més alternatius a la festa major, i són els que dintre del grup de bàsquet fan no sé què... Vull dir que això també es dona. (EDCI1:69)

Però sí que alguns del Consell d'Infants van passar a ser del Consell de Joventut. (EDCI1:93)

O sigui, no puc dir-te Els vint-i-cinc nens que participen al consell surten nens super participatius i que no paren de fer coses a la ciutat!! No, no és veritat. Però sí dir que, en un perfil determinat, ja per com és la persona, el fet de participar en el consell, en certa manera, els obra els ulls i els fa que continuïn participant, i cada vegada en més estat. O sigui, que va a més. No només Vaig un cop al mes i faig una reunió, perquè me la marquen des de l'Ajuntament, sinó que sóc jo que vull fer un concert i busco on el puc fer, na-na-na... (EDCI1:97)

- Categories específiques de l'àmbit del lleure.

(2.d) Habilitats per a auto-organitzar-se:

L'autonomia que els hi atorga l'experiència en el lleure desenvolupa en els infants la capacitat d'autogestionar els espais propis de la seva quotidianitat, auto-organitzar el joc amb els germans i amics i auto-organitzar les formes de decidir. Són capaços de gestionar els seus espais per a la deliberació i per a l'acció.

en el cau s'aprèn sense saber que estàs aprenent. Vull dir, ... lo per mi màgic del cau és que ells no ho saben i de sobte un bon dia s'organitzen, com... com s'organitzen.. vull dir, el xxi la xx amb això són molt còmplices, no? A vegades, quan no es maten,... de sobte veus coses del cau, de la dinàmica de projectes, d'escollir de no se que de proposar, van sortint, i van sortint perquè ho han experimentat en el cau. Que ells no són conscient de tot l'aprenentatge que estan fent, segur que no. (FALL2:74)

jo l'any passat en xx em va fer gràcia a l'escola, a l'hora de decidir a que jugar, algo molt caòtic, xx va dir,- Bueno, seiem-nos i que cadascú faci una proposta- (pares riuen) i... no se molt tonto eh però, vull dir, a ell li sonava el rollo del cau, o algun cop quan em decidit em de contar alguna historia, li ha

sortit el nom de sisena, en lloc de petit grup, fem sisenes i organitzem.. no se que.. vale? (FALL2:19)

I el simple fet de fer projectes. Que aquí en fem... bueno, només treballem bàsicament per projectes, i això és pot aplicar tant a la feina com amb els amics, com en la vida personal per a tu mateix, per a realitzar el teu projecte de vida i saber dur-lo a terme. (EDLL1:147)

(3) **Aprendre a viure junts i a relacionar-se**

Aquesta tercera dimensió, com hem dit, fa referència a les habilitats socials que formen part de les actituds associades a la participació, dimensió que està estretament lligada amb la que acabem de presentar “aprendre a fer”. Tot seguit es mostra la taula amb les categories que conformen aquesta dimensió.

Taula 63: Efectes educatius de la participació: aprendre a viure junts

DIMENSÍO: Aprendre a viure junts i a relacionar-se		
	CATEGORIA	CONTINGUT
COMPARTIT PELS TRES ÀMBITS	(a) Empatia	<ul style="list-style-type: none"> Habilitat de percebre i entendre els sentiments de l'altre i per tant donar resposta a les seves necessitats. Mostren empatia amb els iguals, els iguals amb algun càrrec i amb els adults.
	(b) Respecte	<ul style="list-style-type: none"> Respecte: <ol style="list-style-type: none"> El punt de vista dels altres El treball realitzat per altres La diversitat El medi i l'espai físic La gent gran
	(c) Inclusió	<ul style="list-style-type: none"> Els infants expressen un sentit d'inclusió en el grup <ol style="list-style-type: none"> Es senten inclosos Reconeixen als seus iguals Es reconeixen a ells mateixos com contribuïdors i col·laboradors del grup.
	(d) Relacions inter-generacionals	<ul style="list-style-type: none"> Els infants milloren les relacions entre les diferents generacions. <ol style="list-style-type: none"> Els més petits trenquen barreres de comunicació amb les més grans. Els més grans prenen responsabilitats, augmentant el respecte i la igualtat cap als més petits.
	(e) Resolució de conflictes	<ul style="list-style-type: none"> Habilitat per resoldre conflictes Habilitat per mediar en conflictes personals dels altres.
	(f) Sociabilitat	<ul style="list-style-type: none"> Els infants expandeixen la seva xarxa social Els infants superen la introversió
	(g) Igualtat	<ul style="list-style-type: none"> Respecte per la diversitat No pre-jutgen

ESPECÍFICS PER CADA ÀMBIT		(h) Compartir	<ul style="list-style-type: none"> • Aprenen a compartir entre iguals. • Superen l'egocentrisme
	ESCOIA	(i) Solidaritat	<ul style="list-style-type: none"> • Habilitat per ajudar als altres desinteressadament. • Conscienciació de les necessitats socials dels altres.
	LLEURE	(j) Vincles emocionals	<ul style="list-style-type: none"> • Establiment de forts vincles emocionals amb altres implicats en l'experiència.

- Categories compartides per mínim dos dels àmbits educatius

(3.a) Empatia:

L'empatia es refereix a la capacitat cognitiva de percebre allò que un altre individu està sentint, la capacitat de ficar-se en el lloc de l'altre i d'aquesta manera poder donar resposta a les seves necessitats. L'empatia és fonamental per a una bona comunicació i diàleg. L'anàlisi de les dades ens porta a afirmar que els infants que participen d'experiències participatives, demostren tenir un gran nivell d'empatia, amb els iguals, amb iguals amb càrrecs representatius i amb els adults, com veiem en les següents cites d'exemple que conformen aquesta categoria.

una cosa important, que m'he donat compte en els meus fills, els fa més empàtics. Els meus fills són més empàtics des que vénen al CAU, i poden entendre millor què li passa a un altre, sigui el de la tele, sigui el que se senta a l'escola al costat meu... L'altra cosa és que després sàpiguen què fer, però saben entendre-ho, que ja és un primer pas. Si puc entendre l'altre, després a lo millor el podré ajudar, però de moment el puc entendre.
(FALL1:47)

I l'altre valor que jo trobo en el fet que tots passen per tots els càrrecs és que aprenen que no és fàcil tenir un càrrec i que no és fàcil manar. I aleshores, d'alguna manera saben que l'altre està manant i que no és fàcil. Quan a ells els ha tocat manar, no ha estat fàcil. És una manera de, també, respectar l'autoritat, vingui del professor o vingui dels altres nens.(FAES1:30)

Les ayuda a ser más empáticos... (FACI1:97)

vull dir que és una festa realment molt bonica, perquè s'ho prenen molt en serio i estan amoïnats per fer-ho bé. I després quan surten, se n'adonen de les dificultats que significa fer de mestra, de que com no callen, què és el que passa... que no tot és tan fàcil. (EDES2:108)

(3.b) Respecte:

Quan els agents entrevistats es refereixen al respecte, es refereixen a *tenir cura* o *tractar bé*, diferents coses: per una banda l'opinió i les decisions dels altres, per altra als iguals i als adults, i per últim a les diferents feines i aportacions de cada infant i als espais físics.

1. Respecte a les opinions dels altres:

És clar, si lo normal és tenir aquest respecte al diàleg i ser responsable. Si ells això ho viuen com una cosa natural, és clar, això els seguirà per sempre. (FAES1:150)

El respecte cap a les decisions que els altres prenen, perquè quan voten... Que ja us dic que aquesta és una de les coses que més em sobten, perquè em costaria molt... Respectes la opinió, si no t'ha votat aquell per a ser cap de color, però continua essent amic teu. Per a mi, el respecte és un dels valors, no l'únic, però un dels valors... (FAES1:72)

2. Respecte als iguals, a l'autoritat, a totes les feines, a la diversitat, als espais físics:

Un valor que m'agradaria presentar d'aquí, que afavoreix aquest model, és el respecte. El respecte cap a totes les feines, perquè ja hem dit que tots ho han de fer tot. El respecte cap a l'autoritat, perquè tots valoren que és necessari i que no és fàcil, i que a un li toca en aquell moment tenir l'autoritat però que també li tocarà a l'altre. El respecte a la diversitat... (FAES1:68)

El fet de quan ells fan la valoració dels companys, que tenen càrrecs com ells, i a l'hora de dir com ho han fet, o que algú no ho ha fet prou bé, o que hi ha alguna classe que no està prou endreçada, veus la delicadesa o la sensibilitat com ho diuen. Llavors, en lloc d'anar-se a carregar les coses, els veus un to, que evidentment perquè estant amb direcció, també estan més continguts, però jo penso que, setmana rere setmana, els va treballant aquesta actitud més curosa, més respectuosa, més d'ajuda. (EDES1:100)

I a més se senten l'escola molt més seva. Penso que també es respecten molt més els llocs dels quals són (EDES2:72)

com saben respectar...(EDES2:96)

3. Respecte a les persones grans:

O sigui, el deixar passar, obrir una porta i deixar passar una persona. En entrar a un ascensor i dir Bon dia. O dir Bona tarda. O donar les gràcies. O demanar les coses Si us plau. O saber que no poden anar corrents a munt i avall, que no poden cridar... (FAES1:96)

i el tracta a la gent gran... no? Un respecte tan gran...P3: molt respecte...(FALL2:112)

(3.c) Inclusió:

Els infants que participen a qualsevol dels tres àmbits educatius estudiats, manifesten un sentiment d'inclusió en el grup. Es senten inclosos, útils en el grup, reconeguts pels companys. Són conscients que ells poden aportar alguna cosa en funció de les seves capacitats personals, i aquesta cosa és igual de valuosa que qualsevol altra que porti un altre company.

I amb nens d'aquests que se senten, entre cometes, una mica exclosos, i al tindre un càrrec es senten útils. (EDES1:90)

pot haver el nen, com ara per exemple que jo en tinc dos que són més inquietos, per dir-ho d'alguna manera, llavors també se'ls dóna càrrec, i llavors veus que també, dins del que al principi era, una mica, anar al seu

aire, a la seva manera, doncs poquet a poquet també els ajuda a reconduir-se, a trobar un nou rol (EDES1:88)

Una nena es va presentar només com a secretària. Ella sabia que com a delegada no podia arribar-hi, però que secretària ho podia fer bé. I per tant, es va presentar dient, Però jo, com secretària, no vull ser delegada. Perquè sé que no ho faré bé. Però ho va dir així a la seva campanya, vull dir que és molt maco. Veure les seves limitacions. (EDES2:62)

es troba acollit, es troba que l'accepten tal com és. (FALL1:29)

com la duc a una escola d'Educació Especial, i la part social que ella se sent bé, és aquí. Perquè és on ella destaca. Per exemple, escrivint, doncs no, sempre és lo pitjor, lo pitjor..., però aquí pot ser una més. (FALL1:25)

amb la petita, bueno, té una discapacitat i, lo mateix, és poder-la integrar. (FALL1:259)

el meu petit té algunes dificultats i que es pugui integrar a la societat, per mi és un valor super important i maco. (FALL2:16)

Hombre, la valoración es positiva, porque es una forma de integrar-se en la sociedad, en la que ellos están viviendo y toca vivir. (FACI2:41)

(3.d) Relacions Intergeneracionals:

En els àmbits de l'escola i del lleure, ens trobem que les experiències milloren les relacions entre generacions. La companyia no es queda en el nivell classe o cicle, sinó que s'estén a altres cursos, a infants d'altres edats. El fet que els infants es relacionin inter-generacionalment, fa que, per una banda, els petits trenquin els possibles obstacles existents en la comunicació amb els grans, perdin la por a dir i fer el que pensen perquè hi ha confiança i companyonia, i per altra, fa que els grans prenguin responsabilitat dels petits, que els tractin amb respecte i equitat.

I es coneixen molt, tots. I llavors, hi ha molt el sentiment de... Ahir per exemple, tenia un nen al meu despatx i va venir l'E, un nen de 5è, i la manera com se li va atansar a aquest nen, era de molt respectuós Què fas

aquí? Que estàs treballant? Mira quin cotxe que he fet? Què bonic t'ha quedat? També per a altres projectes de l'escola, els mainaders, els petits lectors... (EDES1:126)

em va agradar molt que un nen va dir Sort, que el que feia de padrí, m'ha vingut a ajudar. Perquè sinó, sense ell no podria haver fet la feina que m'havia encarregat la C. (EDES2:108)

Però durant dos anys han tingut una relació que els ajuda a conèixer com funciona l'escola, a assistir als actes conjunts de l'escola amb els seus padrins que els expliquen com s'estan als llocs, com s'han de fer les coses...(EDES2:96)

aquesta solidaritat, cooperació, participació, que incita, facilita molt que els grups, primer cada nen, i després els grups classe, no siguin compartiments estancs com ens hem trobat molts de nosaltres en la nostra educació. (FAES1:24)

Jo crec que hi ha una altra qüestió molt important que és la relació en vertical. Els cursos. És a dir, almenys quan nosaltres anàvem a l'escola, tu anaves a 1r o 2n i una nena de 6è, bueno... primer que estava llunyíssim i et tractava com una nena petita. En canvi aquí, la relació entre un nen petit i un nen de 5è o de 6è és totalment normal. Fins i tot, tu quan ets a P3 o a P4, i tens al teu fill, i veus que ve un nen gran i el saluda, un nen de 5è o de 6è. Hola Joan!!! Ostres. I qui és aquest nen? No, és que aquest nen em fa de mainader. Clar, el que el saluda amb tota la il·lusió del món (...) Això també és molt important, entre generacions o entre diferents edats, que de vegades són complicades.(FAES1:44)

el procés d'autonomia que jo trobo molt maco, els grans s'encarreguen dels petits, aquest aprenentatge que hi ha més gent al món de la que t'has de fer càrrec tu, i pugues créixer dins una estructura que mica en mica acaben sent cap, aquest establiment i que funciona bastant autònom (FALL2:20)

el fet que ja vegin des de petits, que hi ha mainaders que els cuiden, que els ajuden a posar la bata, que col·laboren per a què aprenguin a llegir... Això, jo crec que la sensació que tenen, i així també ho expliquen els nens quan

arriben a casa - o almenys les meves- és que se'ls hi fa que cada curs no és tan diferent, sinó que hi ha una línia, una continuïtat que fa que la seva educació respongui a un procés tan natural, que no tingui cap conflicte, després d'acabat un curs, començar un altre, per exemple. (FAES1:24)

(3.e) Resolució de Conflictes:

Un altre dels efectes que veiem en l'àmbit escola i lleure, és que els nens agafen habilitats per a la resolució de conflictes i capaços de ser mediadors/es dels problemes que els hi puguin sorgir en altres espais de la seva vida quotidiana.

Xavals que estan fent contínuament malifetes, pues ell es posa d'intermediari, quan abans no és que fiqués a fer malifetes, perquè hem tingut aquesta sort, però era una persona que s'apartava totalment. Pues, no, no, ara es posa d'intermediari.(FALL1:59)

Són capaços d'abstreure, del conflicte en concret, de m'ha donat una empenta o no sé què, poden abstreure i generalitzar en el comportament.(FALL1:141)

És a dir, qualsevol problema que sorgeix, si el nen està... sap que té el seu moment de participació en una assemblea, sap quin és el seu referent, quin és el moment que ho ha de dir... I això és un aprenentatge. (FAES2:78)

per a viure li donen eines per a enllestir-se quan tenen alguna dificultat, doncs veig que és una cosa positiva.(FALL1:29)

(3.f) Sociabilitat:

Els infants de l'àmbit del lleure i Consells d'Infants guanyen sociabilitat. L'experiència participativa els ofereix la possibilitat d'obrir-se a infants d'altres escoles, d'altres barris, ampliar la seva xarxa social. En alguns casos, ens trobem que aquestes experiències han ajudat als infants a trencar la seva introversió i progressivament es mostren més oberts i sociables.

A veure, per la meua banda, els meus fills realment han canviat bastant i han millorat molt des que van al CAU. Sobretot el petit, tenia molts problemes socialment amb altres nens. (FALL1:19)

el meu nen, que d'entrada és tímid, doncs li ha permès molt ampliar el ventall d'amics i de gent que coneix, es troba a gust. (FALL1:37)

comencen el cau amb una part de vincle de relacionar-se. De dir No em tanco només amb la relació de l'escola, sinó que tinc la relació del cau.(FALL1: 39)

Porque ahora la mía estará en el instituto y no conocerá a más iguales... Si va a inglés conoce a cuatro de inglés, si va a... y además en una vía, en un ámbito sin presión de ningún tipo. (FALL1:97)

I les coneixences que dóna a altres persones que han rebut una altra formació, i que hagin anat a col·legis públics, per altra banda és diferent... I la forma de pensar dels pares... és diferent. I ell se sent molt agust.(FALL1:39)

I això es nota també en la resta de la vida i sobretot a l'institut. Ara té molts companys al seu voltant que molts li fan la guitza, però al xaval ja no li passa com li passava abans. (FALL1:19)

jo al inici nomes vaig apuntar als nens al cau pel fet que anaven a l'escola i per a què tinguessin un radi mes grans d'amistat. (FALL2:10)

bueno, hemos tenido la suerte que, desde el punto de vista que conocen, porque también un tipo de recurso que tiene el pueblo o que le ha dado el pueblo para conocer a otra gente. Porque ahora la mía estará en el instituto y no conocerá a más iguales... Si va a inglés conoce a cuatro de inglés, si va a... y además en una vía, en un ámbito sin presión de ningún tipo. (FACI1:97)

(3.g) Igualtat:

Un dels valors que aprenen els infants que participen en les experiències de participació de l'escola i el lleure segons les dades estudiades, és la igualtat. Aprenen

que tothom és igual, que no existeix cap jerarquia entre iguals. Valoren allò que pot aportar cadascú i no prejudgen a altres infants per tenir dificultats. En aquest sentit podríem dir que desenvolupen una gran tolerància i respecte a la diversitat.

i que això, una manera que funciona molt bé és que tots es valoren igual. No és que digui No, és que el cap o el delegat de no sé què és lo más de lo más. No, perquè tu després seràs encarregat d'una altra cosa i aniràs canviant de càrrec. No hi ha cap que sigui... no sé, el cap de color és un que es tria entre tots, hi ha unes eleccions... Però tots els càrrecs que hi ha a classe es valoren igual. (FAES1:26)

I després també, has comentat un tema que em semblava molt interessant i és tots els nens passen per tots els càrrecs. I no hi ha un càrrec més important que un altre. Això, penso que té un gran valor perquè, d'alguna manera, ells han de valorar que, després quan surten, totes les feines tenen el seu valor. (FAES1:30)

Fins i tot amb els companys que poden tenir, lo que deia, que tenen una discapacitat o que poden tenir una altra cosa, no fan diferències. (FALL1:50:51)

Nil és molt introvertit però en canvi, aquest any a entrat un nen a la classe amb una traqueotomia en el coll, té problemes de parla, els nens els rebutgen una mica, i el Nil, jo no sé si és de tenir el Jonc en el cau, però a fet que ell mateix diu mama és que jo jugo amb ell, jo l'ajudo és el meu amic... (FALL2:130)

(3.h) Compartir:

Un altre dels efectes que emergeix de les dades, és que els infants de les experiències de participació de l'escola i el lleure aprenen a compartir. Els ajuda a superar l'egocentrisme, aprenen que no estan sols en el món, formen part d'un grup amb el qual han de conviure i compartir.

Quan tots estan compartint la cantimplora sense cap tipus de problema, ve un nou i flipa de què... Home, això és una marranada, no sé què, no es pot compartir... I el xoc de valors és... (EDLL1:222)

L'ajuda entre els uns i els altres.(EDES1:122)

Jo crec que és una de les bases, el no fer les coses només pel teu propi benefici.(FAES1:38)

aquesta societat tan individualista que vivim, està bé que puguin compartir una cosa tan.. que sembla tonta, una cosa tan simple com el berenar d'una excursió que es comparteix. Llavors han de buscar aquelles galets.. no aquestes no que no les podem repartir...(FALL2:12)

el nostre fill, perquè és fill únic i per la manera que te de ser, li aniria molt bé un cau, perquè és un lloc on tu,.. comparteixes molt, has de conviure amb molta gent, ets un mes, a casa nostra és -Bueno... el rei i per tant li aniria molt bé a... per la seva formació no? Doncs aquest procés de compartir, estar amb molta gent. (FALL2:20)

- Categories específiques de l'àmbit de l'escola.

(3.i) Solidaritat:

Segons els agents entrevistats, els infants que participen en les escoles estudiades desenvolupen la capacitat d'ajudar als altres desinteressadament. Consideren que l'experiència els hi incrementa la capacitat d'entregar-se a altres individus que ho necessiten, que no formen part del seu cercle i amb els quals no tenen vincles de cap tipus, pel sol fet de que aquests mostren una situació de necessitat sobre la qual ells poden fer alguna cosa per millorar-la.

La meva filla, ara té quinze anys i és altíssima. L'altre dia vam anar a un super i una senyora no arribava. És que ella, no s'ho va pensar. És que va anar allà i li va baixar, li va donar les gràcies i va continuar. (FAES1:100)

A més a més de que s'apunten. Jo sé que hi ha un acte solidari i s'apunten. O sigui, no has de fer tampoc molt... Normalment hi ha bastanta gent que vol fer-ho.(FAES1:168)

Jo, per exemple, ara, nois i noies d'un centre de discapacitat que vénen en aquí. Aleshores hi ha un intercanvi. Els nostres els ensenyen informàtica i aquests nois, noies, els estan ensenyant, em sembla, fang. És un intercanvi. Un moment que ells es coneixen, però també un aporta a l'altre.(FAES1:166)

i després, que també inciten a la cooperació, a la solidaritat, a l'ajuda, a entendre aquests mecanismes que ells després es trobaran quan surtin de l'escola, tant a la ciutat com en la vida comuna. (FAES1:24)

És clar, viure la cooperació amb aquest nivell o viure-ho com, rotllo monjita, pues toma la limosna i au!, i me olvido i ja tinc la consciència tranquil·la, és molt diferent.(FAES2:120)

Ells ho esperen i participen en aquestes coses (projectes solidaris), s'ho agafen amb moltes ganes. Farien cada dia coses d'aquestes.(EDES1:118)

- Categories específiques de l'àmbit del lleure.

(3.j) Vincles emocionals:

En l'àmbit del lleure, neix la categoria dels vincles emocionals que els infants estableixen gràcies a aquesta experiència de participació. En aquest àmbit els infants tenen la oportunitat de viure experiències de convivència intenses que els permet compartir la quotidianitat de la vida estant allunyats dels vincles familiars. Per tant, projecten la familiaritat en els companys i els educadors generant una afecció molt forta entre tots.

També el nivell de relació que estableixen amb aquests col·legues del CAU és molt diferent. A nivell de relacions que tenen amb els seus amics de l'institut. Aquí, van guarros quinze dies tots igual. Guarros, guarros... aquest em deixa la samarreta, l'altre em deixa no sé què... O sigui, tenen una relació molt estreta. I fins i tot penso, quan surten del CAU i la relació, bueno, jo crec que hi ha uns Pioners que tenen molta relació, que és el grup

de la L, el M i tal. Aquests, les seves experiències al CAU els permeten arribar a un nivell d'intimitat, jo crec.(FALL1:63)

els seus companys i companyes són gairebé més que la família. I lo que hi ha amb aquests companys és una unió tant gran. (FALL1:59)

relacions que segurament no tenen amb els seus col·legues d'institut, per més amiatat que tinguin. Perquè ens hem refregat pel fang, ens hem empastifat i ens hem vist el cul. (FALL1:63)

aquí el vincle afectiu que tenen...(FALL2:96)

P1: els campaments donen molt de joc, vull dir jo que se, 7 dies o 11 que estas sense el pare o la mare P2: amb incidents de... amb rescats de bombers i mossos d'esquadra això ostres (tots pares afirmen) això va marcar molt. (FALL2:97)

I això el vincle que uneix es molt fort.(FALL2 :104)

els jocs de relació que s'estableixen entre els nens quan portes cinc dies de campaments és un tipus de joc que no tens un dimecres quan surts de l'escola.(EDLL1:156)

Perquè fas moltes coses, vius moltes coses. I els vincles que fas, tan amb els teus companys, que et porten acompanyant des que eres ben petit, com quan ja passes a fer de cap, pues amb els teus companys caps, doncs són vincles molt diferents també dels que podries trobar en un altre lloc. (EDLL1:162)

I crec que aquests vincles també es donen per la manera de treballar del CAU i per les experiències que són així, els vincles acaben essent així de forts. I crec que també és una cosa que t'endús, a nivell personal, super bona. (EDLL1:162)

Acaben formant família dins del cau, fas relació amb altres generacions, però vas fent la família i acabas fent la relació, ... jo crec que acabes fent que els nens apreciïn el grup, i inclús es trobin fora del cau. (EDLL2:118)

el vincle és tant fort que sempre es diu que els meus amics de veritat estan dintre del cau, creixen junts, canvien junts i hem viscut aquest canvi i seguim estimant-nos. Amb els amics de l'escola, vas canviant d'amics perquè vas canviant de personalitat, de manera de fer... però els del cau són per sempre. (EDLL2:119)

clar, la confiança que crees és màxima.(EDLL2:119)

tota la dinàmica aquesta que fan als passos, per exemple és ... (Pares: es un drama) és brutal perquè per exemple costa que el vincle, vull dir, fan vincle amb els caps d'unitats ...(FALL2:85)

em va dir que es va emocionar molt quan va marxar el Dani es va posar a plorar molt. (FALL2:84)

serà un dramon perquè clar els hi agafes molta estima i els nens... el Nil lo que passa es que com és tan tancat, tan introvertit encara que no ho sembli,... eh... per exemple ell ho va passar molt malament perquè el Pep no està amb castors, perquè el Pep era el seu Ideal de cap)(FALL2:87)

aquí el vincle afectiu que tenen...(FALL2:96)

(4) Aprendre a ser

Per últim, la dimensió educativa d'aprendre a ser, com hem dit, fa referència al desenvolupament de la parcel·la d'identitat corresponent amb la ciutadania. Presentem en la següent taula les categories que formen aquesta dimensió:

Taula 64: Efectes educatius de la participació: aprendre a ser

DIMENSIÓ: Aprendre a ser		
	CATEGORIA	CONTINGUT
COMPARTIT PELS TRES ÀMBITS	(a) Sentit de comunitat	<ul style="list-style-type: none"> • Experiència subjectiva de pertànyer a una comunitat, com part d'una xarxa de suport mutu. • Reconeixements de la interdependència amb els altres • Sentiment de pertinença i inclusió • Vincles emocionals compartits
	(b) Autoconeixença	<ul style="list-style-type: none"> • Reconeixement dels propis interessos i necessitats. • Reconeixement i elaboració de les pròpies opinions • Reconeixement de les pròpies potencialitats i febleses.
	(c) Identificació com subjecte de drets	<ul style="list-style-type: none"> • Construcció de la identitat com subjecte de drets. • Reconeixement del seu dret a canviar la societat • Reconeixement d'un mateix com ciutadà actiu
	(d) Iniciativa personal	<ul style="list-style-type: none"> • Proposar-se objectius ells mateixos • Planificar i gestionar els seus propis projectes
	(e) Seguretat	<ul style="list-style-type: none"> • Increment de l'autoestima • Increment de l'autoconfiança
	(f) Maduresa	<ul style="list-style-type: none"> • Guanyen prudència en els seus judicis • Sensatesa en la presa de decisions

- Categories compartides per mínim dos dels àmbits educatius

(4.a) Sentiment de Comunitat:

Ens basem en la definició de Maya (2004) de sentit de comunitat, segons la qual aquest sentiment és una experiència subjectiva de pertinença a una col·lectivitat major, formant part d'una xarxa de relacions de recolzament mutu en la que es pot confiar. Els elements que li donen forma a aquesta valoració personal són: la percepció de similitud amb altres, el reconeixement de la interdependència amb els altres, la voluntat de mantenir aquesta interdependència i el sentiment de que s'és part d'una estructura més ampla, estable i fiable (Maya, 2004). Les dades ens porten a afirmar que els infants que s'involucren en experiències de participació infantil en qualsevol dels tres àmbits estudiats desenvolupen aquest sentiment de comunitat, basat en components de pertinença i identificació amb un grup, d'influència recíproca amb el col·lectiu, d'integració i satisfacció de necessitats mútues, i amb una connexió emocional compartida.

És que jo crec que aquests, tal i com està organitzada l'escola, és una mica la participació des del sentiment de pertinença. Pertinença a l'escola, en primer lloc, al color, a la classe, i l'individu, no. O sigui, d'alguna manera això és el que marca una mica aquest sentiment de pertinença i de formar part d'alguna cosa que, si jo faig bé la meva feina funcionarà bé, i si no la faig bé, no funcionarà bé. Ni jo com a individu, ni la meva classe, ni el meu color, ni la meva escola. I això jo crec que és molt important. D'aquelles herències incalculables que rebut. (EDES2:100)

els nens aprenen que l'escola és tota una col·lectivitat que si no funciona tot, si hi ha una part de l'escola que no funciona, no funciona l'escola.(EDES2:125)

Perquè el mateix sistema dels colors i de les dècimes, ja els està inculcant el que és la cooperació, el que no importa ells sols, sinó que és tot l'equip...(FAES1:20)

estic d'acord amb tu, que segons la personalitat s'involucraran més o menys, però que tots, d'alguna manera, reben aquesta formació de la importància del grup, més que els individus. (FAES1:20)

És a dir, tu saps que no només estàs fent les coses per al teu propi benefici, ho fas en benefici dels altres, ho fas en benefici d'un conjunt. (FAES1:22)

Un nen, pot ser brillant acadèmicament i no ser-ho, per exemple, en esports. Llavors, jo he descobert, que amb el tema dels colors, tots es necessiten. (FAES1:36)

Sí, crea un sentit de pertinença a un grup (...)aquestes ganes perquè sigui el col·lectiu qui tiri endavant, que tregui el màxim de rendiment, que els elements que van més endarrerits que els puguin ajudar...(FAES1:42)

ja des de petits, saben que formen part d'una comunitat, i el gran sap, que el que li està passant al petit, l'afecta, d'una manera o d'una altra. (FAES1:80)

per mi lo més important es que creixen en comunitat, és a dir, creixen sent ells la persona i ells amb el grup, és un grup.(EDLL2:118)

És una nena que és independent en certa manera, però també li agrada sentir-se part d'un equip. I penso que això li ha donat molt valor, que és el que buscàvem precisament els seus pares.(FALL1:19)

partint de la idea que el cau és un grup d'iguals que han de desenvolupar una historia, aquí.. ja implícit tota una sèrie de mecanismes i d'aprenentatges que tenen relació amb el benestar.(FALL2:105)

Jo penso que se senten més arrelats a la ciutat. És com, ella és d'aquí i participa en una cosa d'aquí de Rubí. Al menos és lo que opino jo.(FACI2:269)

Sí, jo penso que el fet de que s'escolti la seva opinió els fa sentir com més ciutadans de Rubí.(FACI2:31)

Se senten molt importants, que formen part d'una societat i que són part de la societat. Quan abans quedaven una mica exclosos pel grup d'amics o perquè no s'involucraven molt a classe. I el fet de poder sortir, dirigir un grup o aportar coses per la classe, doncs els fa donar molta importància.(EDES1:90)

O sigui que, ells es veuen com una part important de l'escola, evidentment, l'escola és dels nens.(EDES1:138)

(4.b) Autoconeixença:

Segons Puig (1996), una de les condicions prèvies de qualsevol relació dialògica és conèixer la pròpia posició amb el menor grau de deformació possible. És a dir, reconèixer els propis interessos i necessitats, saber els sentiments que en cadascú desencadena la consideració d'un determinat problema, conèixer també els valors que es defineixen a propòsit d'una temàtica controvertida i, finalment, conèixer i elaborar les pròpies opinions i raons sobre el que es discuteix i sobre les alternatives que es poden arribar a considerar. En els casos estudiats, els infants que participen en els tres

àmbits realitzen un exercici d'autoconeixença, de les seves pròpies limitacions i potencialitats, el seu posicionament vers al grup i actuen en conformitat a aquesta.

que tu ets així i així i a mi no m'agrada que siguis així i així, en canvi... aquí jo crec que aprenen a saber com són, a veure els seus errors, a veure les seves virtuts i a potenciar les virtuts i canviar els defectes. (EDLL2:113)

I valoren que en el grup, no tothom pot ser una persona que li agradi a ell o li vaig bé a ell, arriben a assumir-ho. El meu fill no ho assumia, de cap de les maneres, i ara ha arribat a assumir-ho.(FALL1:137)

Una nena es va presentar només com a secretària. Ella sabia que com a delegada no podia arribar-hi, però que secretària ho podia fer bé. I per tant, es va presentar dient, Però jo, com secretària, no vull ser delegada. Perquè sé que no ho faré bé. Però ho va dir així a la seva campanya, vull dir que és molt maco. Veure les seves limitacions.(EDES2:62)

(4.c) S'identifica com subjecte de drets:

Un altre dels efectes educatius sobre la dimensió d'aprendre a ser que aquestes experiències tenen en els infants, té a veure amb la construcció d'una identitat com subjecte de drets, el dret a actuar i canviar la societat a la qual pertanyen. Es senten reconeguts com a ciutadans actius i construeixen el seu rol com agent actiu i no com mers usuaris o consumidors d'un espai.

I jo crec que també, de tantes vegades que ho han anat fent, és com que els nens també es veuen capaços de fer-ho. Que no és queden només amb, potser hi ha algo de la ciutat que no ens agrada, i es queden aquí, sinó... bueno, hi ha alguna cosa de la ciutat que no ens agrada, però que som realment capaços de canviar.(EDLL1:114)

o sigui, quan no els deixes decidir et munten un pollastre de nassos perquè ells havien de dir què opinaven sobre si anàvem en bus o caminant o amb tren. O sigui, que poc a poc, com es va interioritzant, i quan ets més gran, reivindiques aquest poder de decisió i aquest, de dir Bueno, sóc jo... I com canviar...(EDLL1:222)

jo crec que sí, que els hi fa una mica d'obertura de mires, de dir Ostres, podem dir alguna cosa i ens poden arribar a fer cas. Jo crec que sí. (EDCI1:69)

és que el més important és que quan s'han oblidat els polítics d'ells, són conscients i ho diuen, es queixen. (EDCI2:26)

Et poso un exemple, en el plenari anterior, va sortir el tema de jugar a pilota al carrer. Llavors, un nen va aixecar la mà, i em va sorprendre moltíssim, però va deixar l'Alcaldessa amb la boca oberta, va dir: - Mira, ens esteu dient tot l'any que tenim drets, que tenim dret a jugar, que el dret al carrer... que nosaltres podem opinar, que ens consultareu... I ara resulta que davant de casa meu, la plaça que tinc davant, heu posat un cartell que no es pot jugar a pilota. Per què no ens ho heu consultat, jo no dic que no ho feu, però per què no ens ho heu consultat? (EDCI2:26)

Bueno, està bé. Em refereixo que s'han adonat quin paper tenen i se'l creuen. I quan no s'ha respectat, ho han dit. I això em va semblar un pas gegant. (EDCI2:26)

(4.d) Iniciativa Personal:

Les famílies i els educadors fan referència a l'autonomia personal adquirida pels infants al llarg de l'experiència de participació. En aquest cas, no es refereixen a l'autonomia moral de Kant o Piaget, referida a l'habilitat d'una persona a posar-se les seves pròpies normes, a no regir-se pel que diuen els altres sinó pel tipus de normes que ell creu que tota persona hauria de complir. Segons Puig i Martín (2007), el concepte d'autonomia és més ampli i engloba el concepte d'iniciativa personal. La iniciativa vol dir proposar-se objectius, planificar i porta a terme projectes. Personal implica que és propi i depèn d'un mateix. Per tant, la iniciativa personal és l'autoconfiança en l'acció, que requereix reflexió individual i exercici de responsabilitats i afavoreix que l'individu sigui cada cop més autònom.

Si agafes segons quin nen, que són de caràcter i ho tenen clar, t'organitzarien ells mateixos... Parlem de nens de 6è. (EDES1:202)

tots els nens i nenes que fan els diferents càrrecs també aprenen a funcionar d'una manera autònoma i a tenir unes responsabilitats petites però que són importants per al funcionament de l'escola. (EDES2:72)

Llavors jo, disfruto molt quan sento aquests nois grans, sentint-los, com van visitant les diferents dependències i adquireixen aquesta autonomia i aquesta responsabilitat i fan un treball per a l'escola molt lloable.(EDES2:72)

Per tant els fa lliures. Perquè poder baixar l'escala amb una escola com aquesta, amb tres anys, et fa lliure per a moure't per tot l'espai amb tota tranquil·litat. Per tant, la participació els allibera, en aquest sentit. És super important. Lligat amb el projecte de vida social d'aquí, és de les coses més importants que hi ha.(FAES2:82)

el procés d'autonomia que jo trobo molt maco, els grans s'encarreguen dels petits, aquest aprenentatge que hi ha més gent al món de la que t'has de fer càrrec tu, i pugues créixer dins una estructura que mica en mica acaben sent cap, aquest establiment i que funciona bastant autònom (FALL2:20)

-aquella setmana és brutal... jo crec que...-venen amb una autonomia... i amb un...P3: i amb un canvi...- sisí exagerat. - de independència... els vas veien que nens de la mateixa edat que ells no són tan independents com ells.(FALL2:140)

(4.e) Seguretat:

La següent categoria inferida es tracta de la seguretat. Els infants guanyen autoestima i seguretat en ells mateixos. Els ajuda a superar barreres de timidesa per tenir un càrrec o per dir la seva opinió en una assemblea, a millorar la comunicació amb els demés i també a superar altres poros. Millorar la percepció d'un mateix afecta positivament la manera de fer i d'estar dels infants.

Jo estic, no puc estar més d'acord amb el que dieu. Jo tinc un fill molt tímid, extraordinàriament tímid. De vegades no ho sembla, però és molt tímid. En el procés, i quan dic en el procés vull dir fins a 6è de Primària des que és petit, no crec que s'hagués presentat en la seva vida voluntari a res.

Absolutament a res. Al contrari, és a dir, si es pot quedar amagat molt millor. En canvi, aquest any i l'any passat ja, sobretot en el moment d'escollir càrrecs, la sorpresa és quan et ve a casa i et diu M'agradaria ser tal. I lluita per a ser-ho i ho és. És una cosa, que si no hi hagués aquests mecanismes de participació, això seria absolutament impossible. És a dir, cada nen i cada nena s'amagaria darrera de la seva personalitat, i l'extravertit seria sempre l'extravertit, i el tímid seria sempre el tímid. Ho són, perquè ho són. I al final la personalitat és la que és.(FAES1:22)

i això els fa pujar l'autoestima.(EDES1: 90)

arrel d'això, és quan comencen a ensortir-se'n en moltes coses. (EDES1:90)

Però hi ha un punt, que ells mateixos intenten superar-se, gràcies al que heu dit. (FAES1:22)

Jo crec que tenen més seguretat en sí mateixos a l'hora de fer assemblees, que cadascú pugui dir la seva sense cap tipus de problemàtica, ni res, i que puguin expressar... jo crec que ajuda a tenir seguretat. (FAES2:76)

era un nen amb molt difícil relació i amb problemes personals, en la comunicació és un nen que es realitzava molt malament, i la veritat és que, bueno, a part de que ell ha crescut i s'ha fet gran i això ho ha anat superat, el fet de formar part d'un grup li va donar molta seguretat, de seguida. (FALL1:23)

jo he vist que si que ha guanyat seguretat, vull dir seguretat en el sentit que tinc la imatge que hosti, potser a casa som molt pares patidors vale? I acostumem a sobre-protegir bastant als nostres fills i jo crec que el cau els hi ha donat un punt de seguretat, o un punt de deixa'm! El fet de no ser-hi, pero que els hi ha donat aquest punt que... hosti jo ho valoro molt.(FALL2:132)

doncs a mi m'ha sorprès la mat perquè m'ha dit que si que vol ser cap i no ho hagués dit mai de la xx.(FALL2:82)

I això és gràcies al sistema. Sense el sistema estic absolutament convençut que de que estarien amagats darrera de la seva pròpia personalitat. (FAES1:22)

(4.f) Maduresa:

Per últim, les famílies entrevistades confirmen que els infants guanyen maduresa gràcies a l'experiència de participació. Maduresa com procés de guanyar prudència en els seus judicis, en la seva manera de posicionar-se davant les diferents situacions i sensatesa en les seves decisions.

Comencen a aprendre una mica com funcionarà el món dels adults, no. I això penso que l'apropament aquest que fan és important. (FACI1:19)

més a més, això ha sigut un procés de maduració important per a la criatura, de manera que ella pugui aprendre a no espantar-se davant de les coses. (FALL1:31)

l'hem vist madurar d'una manera molt important, i que ens ha agradat molt la manera com ha anat evolucionant.(FALL1:37)

la seva maduresa, els ha fet créixer allà dintre...(FALL1:39)

Però lo que ens diuen els caps és que entre ells decideixen, i no són menús d'allò de tots hamburgueses o tots macarrons, no, no, no. Intenten equilibrar-se mitjanament lo que són els seus propis àpats. Que comencen a tenir un grau de maduresa, en segons quines coses, que tu no et pots ni imaginar, i aquí la tenen.(FALL1:79)

els propis xavals s'organitzen, prèviament, amb una miqueta més de seny, del que nosaltres pensem que poden tenir. I bueno, i després amb els projectes que fan, també. (FALL1:79)

ara cada cop que torna.. vull dir és algo tant tonto que la setmana que sen van de campaments els 10 dies, quan tornen els veus mes grans.(FALL2:132)

Fins aquí hem vist les categories en relació als efectes educatius. Però com hem dit al inici, també vàrem trobar en les dades tot un conjunt d'efectes de la participació en els

propis infants que no són pròpiament educatius, i que aquí anomenem efectes subjectius.

8.1.2. Efectes subjectius de la participació infantil.

En aquest apartat, ens centrarem en tots aquells aspectes que fan referència a l'experiència subjectiva dels infants, és a dir, com aquest viuen i experimenten la seva participació en la quotidianitat de la seva vida. Les categories han emergit de les dades provinents dels *focus group* amb les famílies i amb els infants.

Seguint la dinàmica del apartat anterior, primer exposarem un quadre resum amb totes aquelles categories sobre l'experiència subjectiva. Tot seguit les exposarem una per una seguint l'ordre que hem establert fins ara, és a dir, primer aquelles categories que són coincidents en dos o més dels tres àmbits educatius estudiats i després les específiques de cadascun dels àmbits. Primer ens centrarem en les categories emergents de la veu de les famílies, i per últim exposarem les de la veu dels infants.

En la següent taula trobem el quadre amb totes les categories referents als efectes subjectius en els infants de la participació infantil:

Taula 65: Efectes subjectius de la participació

Efectes subjectius de la participació		
	FAMÍLIA	INFANTS
ESCOLA	<ul style="list-style-type: none"> - Satisfacció - Responsabilitat i compromís - Canvia bé de curs - Disminueix el fracàs escolar - Ho viu amb naturalitat 	<ul style="list-style-type: none"> - Ho passa bé - Es sent útil
LLEURE	<ul style="list-style-type: none"> - Satisfacció - Prioritat 	<ul style="list-style-type: none"> - Ho passa bé - Fa amics - Desconnexió dels pares.
CONSELL	<ul style="list-style-type: none"> - Satisfacció - Responsabilitat i compromís - Es sent escoltat - Decebut 	<ul style="list-style-type: none"> - Ho passa bé - Es sent escoltat - Suposa un esforç - Decebut - Incomprès

(1) Experiència subjectiva segons les famílies.

Començarem exposant les categories que vénen de la veu de les **famílies** dels infants implicats en les experiències participatives. Aquestes categories conformen aquells efectes subjectius que la participació provoca en els infants segons la mirada dels pares i mares:

Taula 66: Efectes subjectius de la participació segons les famílies

DIMENSIÓ: (1)Efectes subjectius de la participació segons les famílies.			
	CATEGORIA	CONTINGUT	
COMPARTIT PELS TRES ÀMBITS	(a) Satisfacció	<ul style="list-style-type: none"> • Els infants estan motivats amb l'experiència • Els agrada participar • Es diverteixen • Fan nous amics • Generen bons records 	
	(b) Compromís	<ul style="list-style-type: none"> • Els infants es senten compromesos i assumeixen la seva responsabilitat. • Es tornen més oberts a assumir responsabilitats en altres àmbits de la seva vida 	
ESPECÍFICS PER CADA ÀMBIT	ESCOLA	(c) Passen millor de curs	<ul style="list-style-type: none"> • Els infants viuen millor el canvi de curs, amb més confiança i seguretat. • Coneixen els alumnes més grans, i coneixen els professors
		(d) Redueix el fracàs escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Els infants estan feliços i motivats i per tant obtenen millors resultats • Els educadors poden intervenir de forma més acurada, d'acord amb les necessitats de cada infant
		(e) Amb naturalitat	<ul style="list-style-type: none"> • Els infants viuen la participació com quelcom natural, ho tenen incorporat en el seu esquema cognitiu.
	LLEURE	(f) Prioritat	<ul style="list-style-type: none"> • Els infants donen prioritat a l'experiència per sobre d'altres activitats de les seves vides.
	CONSELLS	(g) Es senten escoltats	<ul style="list-style-type: none"> • Els infants senten que tenen quelcom important a dir, ja que algú té en compte el seu punt de vista.
	(h) Es senten decebut	<ul style="list-style-type: none"> • Quan les seves propostes no es duen a terme, els infants es senten decebut. 	

- Categories compartides per mínim dos dels àmbits educatius.

(1.a) Satisfacció:

La categoria consensuada als tres àmbits és que els infants viuen l'experiència amb satisfacció i entusiasme. Les famílies expliquen que els infants estan motivats amb l'experiència, els hi agrada anar, estan contents i s'ho passen bé.

Els elements que els hi generen aquest entusiasme, segons les aportacions de les famílies són de diferent natura. En primer lloc, creuen que un dels elements és que als infants els hi agrada participar, i sol pel fet d'estar-ho fent, els hi aporta una satisfacció personal:

Jo crec que ells se senten bé, que es posen molt les piles, la motivació se la posen i els agrada molt participar, i potser m'antifico a una qüestió posterior, que els agrada que se sentin escoltats. (FACI2:35)

A la mía también le gusta mucho Mama, mis amigas me han dado una idea... Y ella coge todas las ideas de la clase y luego las trae. Ella está ilusionada, porque como que cree que ayuda y que va a hacer algo positivo. (FACI1:39)

Sí, la mía también está muy contenta. Ella quiere arreglarlo todo y claro, esto para ella es buf, sabes, y... También está muy contenta y muy positivo, sí. La verdad es que sí. (FACI1:21)

Llega el miércoles, día del consejo... y el tío Mira, hoy vamos a ver si tratamos esto, tratamos lo otro... Y eso es, para mí, el aliciente para que venga y venga con ganas. (FACI1:123)

Cuando hicieron los caminos verdes, los caminos de los colegios, el mío estaba contento. Luego también con la plaza de la iglesia, parecía como si hubieran aportado ellos todo y estaban orgullosos. (FACI2:33)

La meva filla creu que està molt bé això d'estar participant i col·laborant, aportant idees. Per ella, trobo que ho porta molt bé, li agrada (FACI2:93)

I crec que és una de les coses que tenen sempre posades al cap. Que quan més participen, més bé s'ho passen. (FAES2:22)

En segon lloc, creuen que s'ho passen bé per la part lúdica que té l'experiència:

Lo más importante para mí es que él viene contento. (FACI1:123)

Y están animado. El componente lúdico es importante, porque sinó no venían. Y el trabajo lo hacen con muchas ganas.(FALLE2:131)

I amb les fotos de l'últim campament que van fer, del campament ecològic, no sé si les van veure. I jo vaig pensar Alah, però semblava que curraven i que era tot molt de veritat!! I que s'ho van passar bé. Però si estaven treballant de veritat!! (FALL1:97)

Seguidament, les famílies creuen que l'experiència els hi satisfà pel seu factor socialitzador, troben nous amics i enforteixen vincles amb altres infants.

Él me cuenta que sí, que a parte que conoce a unos cuantos amiguitos y tal... y no. Viene con muchas ganas. (FACI1:113)

veo que hay buen ambiente con los compañeros, buen rollo y tal... Y veo que viene con ganas de trabajar y tal. Y motivado. Y con eso, para mí, es más que suficiente. (FACI1:123)

Fins i tot, tu quan ets a P3 o a P4, i tens al teu fill, i veus que ve un nen gran i el saluda, un nen de 5è o de 6è. Hola Joan!!! Ostres. I qui és aquest nen? No, és que aquest nen em fa de mainader. Clar, el que el saluda amb tota la il·lusió del món, i el gran que ve a saludar-lo i a dir-li Hola, com està? Que també estan molt contents.(FAES1:44)

Per últim, les famílies detecten que els infants estan feliços i l'experiència els hi genera bons records.

I jo quan vaig arribar aquí, vaig veure tots els nens com somreien, com anaven, a més a més, com anaven per tot arreu i com se'ls veia feliços (FAES1:190)

I aquí els nens vénen feliços, vénen contents, s'ho passen bé. I s'ho passen bé treballant, no jugant. (FAES2:38)

però jo crec això eh? Que ells és un moment super xulo i que la gent que ha anat al cau té uns records super macos de les excursions i tot això que jo no he tingut mai.(FALL2:20)

Va traient coses i això a mi es el que em dona com indicador de que mmmm s'ho està passant bé, perquè al final, quan torna de campaments, passen tres setmanes als campaments, estàs al cotxe i de sobte comença a cantar una cançó (pares: sí) i es que aquesta cançó la cantaven a no se que.. i.. veus que el record està elaborat. (FALL2:70)

el meu es queixa molt, però té una capseta de records del cau... i llavors es va guardant coses, una pedra que he agafat de no se que i tal i ho colca allà, un paperet del campaments i allà, la cinta que havia embolicat el... i està dintre de la capseta.(FALL2:75)

el Pol la cinta de la sortida de passos també la guarda, la porta penjada a la motxilla de l'escola.. el Pol si que guarda mes, li agrada venir. (FALL2:76)

(1.b) Compromís:

Les famílies creuen que els infants es prenen amb molta responsabilitat els càrrecs i les activitats que es duen a terme en les respectives experiències. No ho veuen com una obligació sinó com quelcom amb el que es senten implicats i responsables, assumeixen positivament aquest compromís amb l'experiència. A més, les famílies veuen que aquestes responsabilitats les projecten en altres àmbits de la seva vida, quan a casa els hi donen una responsabilitat, l'accepten i la duen a terme.

Jo em recordo que em deien al cole Ara una fira... En diumenge? Haig de venir jo, al cole, un diumenge? I ells volen venir. O sigui que, algo veuen aquí que sí que enganxa, no. (FAES1:48)

Estar emocionat amb tenir un càrrec, amb tenir una responsabilitat, amb tenir una cosa a fer extra i que després sempre són adequades a les possibilitats de cada nen. És a dir, el que jo penso que aquí tenen molta

gràcia és a remenar aquest moment en què cada nen està i donar-li la seva responsabilitat vers el que ell és capaç de fer. (FAES2:16)

La Celia sí que se siente como transmisora del consell. Exposa i agafa idees i després ho transmet. (FACI2:125)

Jo torno a dir que la meua filla intenta transmetre allò que li diuen.(FACI2:128)

Però aquest és un punt importantíssim, perquè després això es trasllada a casa, també. En un moment determinat, és molt més fàcil agafar i donar una responsabilitat de fer una cosa concreta. Perquè ja ho entenen. Saben perfectament de què va: t'has d'ocupar d'això i te n'ocupes. (FAES1:32)

després quan ells estan actuant i estan actuant fora de l'escola, no sé, si els deixes a casa dels pares o a casa d'uns amics, mentre vas a comprar, o el que sigui... Tot el que ells estan fent aquí, veus com es reflecteix a fora.(FAES:92)

Els dona un punt de responsabilitat. Ells s'ho agafen. És allò que dius Mira, una cosa a més a més de les altres. I ho agafen com una responsabilitat. (FACI1:23)

- Categories específiques de l'àmbit escola.

(1.c) Passa bé de curs:

Les famílies de l'àmbit escola creuen que l'estructura participativa de l'escola té un efecte també en la manera en la qual els infants viuen el pas d'un curs a altre. Creuen que aquesta estructura permet que els infants coneixen a tots els infants de l'escola i no sol els de la seva classe, també permet que coneguin als mestres i els espais, i per tant canviar de curs no ocasiona una sensació de por a lo desconegut, sinó que ho fan amb seguretat i confiança.

el fet que ja vegin des de petits, que hi ha mainaders que els cuiden, que els ajuden a posar la bata, que col·laboren per a què aprenguin a llegir... Això, jo crec que la sensació que tenen, i així també ho expliquen els nens quan

arriben a casa - o almenys les meves- és que se'ls hi fa que cada curs no és tan diferent, sinó que hi ha una línia, una continuïtat que fa que la seva educació respongui a un procés tan natural, que no tingui cap conflicte, després d'acabar un curs, començar un altre, per exemple.(FAES1:24)

Insisteixo, el meu nano és molt tímid, per tant, al principi, tot el que ell li suposava sortir de les rutines li costava moltíssim. En canvi, per a ell, l'acabar el curs i fer un canvi de professor o professora és que li és exactament igual en aquest moment.(FAES1:28)

Aquí, el que succeeix és que cada tutor i cada tutora és diferent, com a tot arreu. Però com que hi ha un fil conductor, que va determinat per aquests aspectes més vinculats als valors i a la participació i demés, això pot arribar a tendir a fer el que tu comentaves, a fer aquesta certa fluïdesa, i que quan hi ha canvis... (FAES1:28)

Però la realitat és que aquest fil conductor et permet que aquest camí es pugui seguir amb una certa fluïdesa. (FAES1:28)

Aleshores, és una manera que s'estan unint tots els cursos i el que els reuneix és el color, no el curs en què estan fent. (FAES1:30)

(1.d) Disminueix el fracàs escolar:

A l'àmbit escola, les famílies consideren que la participació disminueix el fracàs escolar pel fet que els infants estan més motivats i més feliços i per tant aprenen millor els continguts curriculars. Els infants poden trobar el seu lloc a l'escola i per tant estan més segurs i amb més autoestima, cosa que les famílies veuen com clau de l'èxit escolar. També l'experiència permet detectar les particularitats individuals de cada nen i per tant que els mestres els coneguin i puguin fer una intervenció educativa més acurada.

La participació, segur, segur, segur, redueix el risc de fracàs escolar. I quan dic redueix, ho dic defensant una veritat absoluta, no és una sensació. Tinc la sensació que el que comentava la D, i jo crec que ho hem dit, el fet de fer-te, d'alguna manera, de ser partícip d'un conjunt, d'un grup, en aquest cas.

Però d'altra banda, d'haver de buscar quin és el teu camí en el teu grup, en un model no participatiu seria molt més complicat. (FAES1:58)

sempre estem per sobre de la mitja de Catalunya a nivell de resultats, i també estem per sobre de la mitjana d'alumnes amb necessitats educatives especials. Vull dir, no és perquè els nens siguin escollits, al contrari. (FAES1:62)

Però després té una part tècnica molt important. Vull dir, la pregunta és: qui té més capacitat d'aprendre, una persona que és excel·lent però li avorreix o no li agrada anar a l'escola? O un nen que, a lo millor no és tan brillant, però va feliç a l'escola. I va content. I va assumint tot el que li van donant. Segurament apren molt més un tio que ve feliç.(FAES2:38)

(1.e) Ho viu amb naturalitat:

La següent categoria que emergeix de la veu de les famílies de l'àmbit escola és que els infants viuen l'experiència de participació amb naturalitat perquè la tenen incorporada en el seu pensament i manera de fer i per tant no ho veuen com quelcom extraordinari. L'escola la senten tan seva que es senten com a casa, s'hi troben bé en un ambient familiar on res els hi resulta estrany.

jo crec ho viuen de manera natural. (FAES2:106)

No, però ho porten a casa. Normalment ho porten a casa. Jo penso també que, de vegades, no li deuen donar importància ni ells. Ho viuen d'una forma tant natural, que probablement tampoc li donen...(FAES2: 110)

I si tu, després, també fas aquella transparència a casa. O sigui, aquell miratge a casa que, a qui li toca li toca parar taula, la para. Després ha de posar els tovallons o preparar no sé què. És clar, jo suposo que ho viuen d'una forma tant natural que no... que tampoc és que facin això. (FAES2:114)

És que, a l'escola del mar deu ser com una porta més de casa. La porta amb la que te'n vas a l'escola, de forma natural, alegre, com pot anar per una habitació de casa. (FAES2:92)

- Categories específiques de l'àmbit del lleure.

(1.f) Prioritat:

Les famílies de l'àmbit del lleure creuen que per als seus infants l'experiència és molt important i la prioritzen per davant d'altres activitats o obligacions.

la setmana passada que van marxar d'excursió tenia tot d'exàmens, i el tio allà quadrant, estudiant el divendres fins tard perquè clar ja sabia que es passaria el cap de setmana en blanc perquè no podria estudiar, la forma de gestionar-ho tot, tenint present que tenien excursió i ja no es planteja que no anirà a l'excursió perquè ha d'estudiar, no, durant la setmana va fent per arribar i aquell cap de setmana..(FALL2:106)

el dia que no pot venir, pues es troba molt malament i ho passa fatal, i diu No, el CAU per a mi és primer. (FALL1:29)

en canvi aquest dia que caia la de dios bendito, la setmana pasada, es va despertar, vestir, les botes, ben tapat i no va dir res. (FALL2:57)

- Categories específiques de l'àmbit dels consells d'infants.

(1.g) Es sent escoltat:

En l'àmbit Consells d'Infants les famílies apunten que els infants es senten escoltats i importants i això els hi agrada. El fet que els infants vegin que tenen quelcom a dir i que els adults els escoltaran i ho tindran en compte els hi aporta satisfacció.

Sí, es que en cierto modo se sienten que pueden influir en el cambio de la sociedad que les toca vivir. Se sienten, pues eso: que se cuenta con ellos, que són importantes.(FACI2:95)

Porque claro, ellos són los consellers, ellos se sientan en el pleno. Ellos hablan, se les escucha y ellos lo viven muy bien. (FACI2:97)

Pero por lo menos se sienten escuchados. (FACI1:57)

Se sienten más importantes. (FACI1:27)

(1.h) Decebut:

En aquest àmbit trobem també que els infants es senten decebutos quan les propostes que han treballat des del consell no són portades a terme. Això els desmotiva i fa que sentin que els seus esforços no han servit per a res.

Eso ellos, se quejan de que no se les hace caso. Las aportamos, pero no se llevan a cabo. (FACI2:43)

Eso sí que los desmotiva un poco. Pero si esto se dijo hace años... y no se ha dicho nada o no se ha comentado (FACI2:45)

vull dir, que quedava tot, en res. Trobo que és molt important. Ara, que no només quedi això en propostes, que després no hi hagi un resultat, perquè sinó... (FACI2:83)

(2) Experiència subjectiva segons els infants.

A continuació exposarem les categories sorgides de la veu dels **infants** en relació a com aquest viuen la seva experiència de participació. Primer veurem la taula que recull totes les categories que formen aquesta dimensió.

Taula 67: Efectes subjectius de la participació segons els infants.

DIMENSIÓ: (2) Efectes subjectius de la participació segons els infants			
	CATEGORIA	CONTINGUT	
COMPARTIT PELS TRES ÀMBITS	(a) Ho passa bé	<ul style="list-style-type: none"> • Els infants s'ho passen bé; estan il·lusionats i entusiasmats amb l'experiència. • Es senten afortunats per estar implicats en aquesta experiència. 	
	ESPECÍFICS PER CADA ÀMBIT	ESCOLA	(b) Es sent útil
LLEURE		(c) Fa amics	<ul style="list-style-type: none"> • Els infants aprecien molt el fet que l'experiència els hi possibilita conèixer nous amics i establir relacions fortes.
		(d) Desconnecta dels adults	<ul style="list-style-type: none"> • Els infants ressalten el fet que l'experiència els ajuda a desconnectar de l'autoritat adulta (pares o mestres)
CONSELLS		(e) Es sent escoltat	<ul style="list-style-type: none"> • Els hi agrada sentir-se escoltats • Descobreixen que tenen quelcom a dir.
		(f) Suposa un esforç	<ul style="list-style-type: none"> • Tenen la voluntat d'implicar-se en l'experiència tot i l'esforç que implica. • Els suposa un esforç més al costat de la feina de l'escola i les seves altres obligacions
		(g) Es sent decebut	<ul style="list-style-type: none"> • Els infants es senten decebuts quan no es desenvolupen les seves propostes en les quals han estat treballant sota l'argument que no hi ha suficients diners.
		(h) Es sent incompres	<ul style="list-style-type: none"> • Es senten incompresos pels seus iguals, ja que aquests desconeixen el rol de conseller i per tant no poden exercir la representativitat que suposa.

- Categories compartides per mínim dos dels àmbits educatius.

(2.a) Ho passa bé:

Tots els infants, independentment de l'àmbit on estan participant, coincideixen en afirmar que s'ho passen bé. Es senten il·lusionats i entusiasmats amb l'experiència, tenen una alta motivació perquè es diverteixen. Inclús ens afirmen que es senten afortunats en comparació amb altres infants que no estan implicats en experiències participatives.

A mi, personalment, m'agrada molt la fira del joc, perquè és molt divertit, a la gent que ve, fem les xapes aquelles i és molt guai i llavors doncs, el fet d'ajudar-les i... no sé. (INCI2:251)

A mi també m'agrada molt la fira del joc perquè ensenyem a molta gent que no ho sap, els expliquem què és el consell, què fem, quants som i tot això... perquè sàpiguen que tenim representació a la ciutat. I que aportem la nostra opinió. (INCI2:253)

A mi m'agrada molt organitzar aquest tipus d'activitats perquè al consell està molt bé donar opinions, però és en llocs com aquests que [els] descobreixes què t'agrada fer de veritat, i és la part pràctica més divertida de totes. (INCI2:255)

Ens ho passem bé. (INCI1 :723)

Ens fa il·lusió!(INCI1 :767)

Perquè, per exemple, els meus segons cosins van a una escola que, és clar, jo dic, tinc sort d'anar a aquesta escola. Perquè, no sé, quan arriba Reis, hi ha escoles que... potser no sé, no tinc raó. Però aquí fem molta vida social. I fem més coses, no sempre és treballar i treballar.. (INES1:294)

A mi m'agrada. (INES1:293)

Doncs que hi ha vegades que no hi ha CAU i ens agradaria que quasi totes les vegades hi hagués CAU. (INLL1:121)

Pues organitzen activitats i moltes altres coses, perquè nosaltres ens ho puguem passar bé. (INLL1:13)

Vale començo jo! És divertit, fem activitats i juguem i fem un projecte cada any, i el fem! (INLL2:7)

perquè aprens a ser solidari a compartir i et diverteixes. (INLL2:12)

emmmmm t'ho passes molt bé i.... no sé! (INLL2:13)

Perquè treballes més a gust, si decideixes el tema tu, que t'agrada i t'interessa, que no si ho decideix algú altre. (INES1:206)

- Categories específiques de l'àmbit escola.

(2.b) Es sent útil:

Els infants tenen incorporat que són un element clau en l'experiència, s'identifiquen com agents fonamentals per a què aquesta funcioni, es senten útils i veuen el seu paper com imprescindible.

L'escola sense els nens no seria res. Perquè aquí tenim els càrrecs i tot. (INES1:297)

L'escola sense els càrrecs no funcionaria. Unànime: Nooo. (INES1:298:299)

aquí ens sentim útils. És a dir, servim d'alguna cosa i... (INES1:295:296)

- Categories específiques de l'àmbit del lleure.

(2.c) Fa amics:

Els infants de l'àmbit del lleure pensen que una de les coses que els hi agrada més de l'experiència és que els hi aporta molts amics nous.

el CAU on pots trobar molts amics. (INLL1:94)

perquè per exemple he fet molts amics, també és molt divertit les activitats que preparen els caps i no se m'agrada molt. (INLL2:11)

perquè fas molts amics, emmmmm tho passes molt bé i... no sé! (INLL2:13)

fas amistats noves i buenu... és jugar, aprens coses noves i vas a molts llocs que potser mai pots anar. (INLL2:217)

(2.d) Desconnecta dels pares:

Alguns dels infants asseguren que l'experiència els hi ajuda per desconnectar dels pares i de l'autoritat dels adults de l'escola. Manifesten sentir-se més lliures en l'experiència de lleure que en cap altre àmbit de la seva vida quotidiana.

I venim al CAU per a desconnectar dels pares, una mica. (INLL1:143)

Investigadora: on us sentiu més lliures -Nen: aquiiii!!!! (cau) - Nen: al cau - Nen: aquí podem anar a fer un pipi quan ens doni la gana -Nen: però es que al cole em d'estar així, i tota l'estona estem treballant menys els dies de plàstica que és molt més guay (INLL2117-123)

- Categories específiques de l'àmbit dels consells d'infants.

(2.e) Es sent escoltat:

Els infants dels consells manifesten que els hi agrada l'experiència perquè es senten escoltats, perquè han descobert que tenen quelcom a dir i això els hi atreu i agrada.

Que et senties important, no sé. (INCI1 :220)

És que m'agrada que se m'escolti. (INCI1:220)

Jo pensava que els nens no teníem paraula. Y aproveché la ocasión. (INCI1:232)

És que de vegades, li dius coses als adults i et diuen Sí, sí, sí, sí... (INCI1:310)

Sí. Bueno, ja ho parlarem, ja... Però després, ni es parla, ni es posa en pràctica, ni s'explica la idea, ni res. (INCI1:312)

(2.f) Esforç:

En l'àmbit Consells d'Infants els infants mostren voluntat per implicar-se en l'experiència, els hi atrau la idea de participar i ho veuen com una aventura.

Perquè ho vèiem interessant. INCI1:204, Perquè em feia il·lusió. (INCI1:210)

Para vivir una aventura. (INCI1:212)

Em sembla interessant participar en la ciutat i millorar-la i fer propostes, també. (INCI1:214)

A mi, és que m'agraden molt aquestes coses. (INCI1:216)

La vida social de la ciutat, poder millorar-la. (INCI1:230)

Derechos. (INCI1:236)

¡Niños al poder! (INCI1:238)

Tot i això, asseguren que els hi suposa un esforç més, és una feina més que han d'incorporar a les seves, ja molt enfeinades, vides plenes de deures i activitats extraescolars. Els hi suposa una càrrega extra, però la fan amb motivació i voluntat.

Sí. Es que això és lo que deia abans, no. Que surts de l'escola i deures. Tornes a la tarda, fas deures, l'activitat, i tornes, et dutxes, sopes i deures un altre cop. Jo em llevo a les set. Però me'n vaig a dormir a les dotze. I estic fent deures tota l'estona. (INCI1:569)

Bueno no, la família no em posa pegues. Perquè no vaig malament, però... (INCI1:573)

Per exemple, jo, aquest cap de setmana me apuntat a un lloc que feien unes Faies, i tenia un examen i molts deures. I em vaig haver de portar el llibre de matemàtiques i els deures allà per a fer-los. (INCI1:579)

(2.g) Decebut:

Com ja hem vist a les categories de les famílies, els infants també ens confirmen que es senten decebuts i desmotivats cada cop que no es du a terme la seva proposta. Es senten decebuts perquè creuen que no els importa la proposta, si és bona o no, sinó sols si hi ha prou pressupost per dur-la a terme. Diuen que no els hi agrada haver invertit un temps que els hi suposa un esforç per a què després no els facin cas, els fa sentir malament i pensen que han estat perden el temps que podrien haver invertit en altres coses.

les nostres propostes – no sé si sóc jo, que m’ho sembla a mi- però ninguna proposta ha estat encara realitzada. Les nostres opinions ja no valen massa perquè com que no hi ha pressupostos.(INCI2:51)

dijo que se miraría. Eso el año pasado lo volví a proponer yo. Y dijo que se lo debería de mirar. A la tercera va la vencida. No sé si la alcaldesa esa no tiene memoria o qué. Con los carnets escolares igual... (INCI2:55)

Ells diuen que tenim opinió. Però jo afegeixo això: que la nostra opinió és la nostra opinió, però mai es porta a realitzar, perquè... potser ens fan creure que a lo millor decidim algo, i és veritat. Però mai s’acaba fent. (INCI2:59)

Que se acuerden de las cosas y que lo hagan. (INCI2:279)

no es fixen en quin tipus de proposta és i es fixen només en que esto sale barato y esto caro, la crisis. (INCI1:497)

No tenen en compte les propostes. INCI1:501

Ens sentim com malament. (INCI1:517)

a lo millor encara no ens ha vingut el cas, però si portéssim més anys, jo crec que a mi no m’agradaria molt, fer un esforç i després... (INCI1:519)

Jo crec que hauríem, per dir-ho així, perdut el temps. Perquè en aquest temps que hem estat treballant en aquest procés, podríem haver estat fent unes altres coses que a lo millor sí que es podien haver fet a terme. I en aquest temps, hem fet una cosa que després no s’ha pogut i hem perdut temps per a fer-ne unes altres. (INCI1:533)

(2.h) Incomprens:

Per últim, una categoria de com ho viuen els infants que ens apareix en l’àmbit Consells d’Infants és el fet que els infants consellers es senten incomprensos. Per una banda pels mestres de les seves escoles, ja que aquests no els hi donen suport en la seva tasca de consellers, i per altra banda, pels seus companys infants de les respectives escoles, ja aquests que no saben que és el consell, desconeixen el seu

funcionament i per a què serveix, i per tant els hi costa recollir les seves veus en les propostes i fer que una bona representació dels infants de la ciutat.

Casi nadie sabe lo que es el consell. (INCI1:172)

Jo sóc del consell d'infants. I diuen: Què és això? (INCI1:176)

Els nens de la meva classe ja no se'n recorden. (INCI1:180)

Hi ha molta gent que li dius Vaig al consell aquesta tarda. I et diuen ¿A dónde? (INCI1 :182)

Sí, bueno. Jo li dic que és un lloc on ens reunim amb uns altres nens, on treballem coses per a millorar la ciutat. Però se ponen Ah!... (INCI1 :186)

Perquè pensen que és avorrit. Pensen que sempre estem parlant de la ciutat, com millorar-la. I no sempre fem això. (INCI1:190)

Nos ven como políticos. Diuen No tens temps de fer els deures, ni de res. Estàs allà perdent el temps que tu tens lliure. (INCI1:192)

Un nen de la meva classe, que el seu germà és el meu amic, va veure que em va tocar i va dir Ah, ets una pringa! I jo li vaig dir Doncs el teu germà va venir també al consell, estàs insultant també al teu germà. (INCI1:198)

Se lo tomó en broma. A mí me dicen que solucione la crisis, sabes. (INCI1:282)

Jo porto dos anys i a mi no m'han dit cap proposta els del cole. (INCI1:429)

O sigui, a vegades he dit -Voleu alguna cosa per... no sé. No! És que passen olímpicament. (INCI1:591)

... ja només ens fa cas la Montse i la directora, perquè ja no... No és que no sorgeixi l'oportunitat... Però des dels camins escolars ja no vam fer res que les escoles poguessin participar, no? (INCI2:87)

Ho vaig dir un dia a la tutora i em va dir Sí, sí, sí... (INCI2:91)

el meu tutor no fa res. I li és igual el que fem i el que opinem, i tampoc podem presentar temes. (INCI2:93)

O sigui, que allà t'ignoren molt els profes. (INCI2:173)

Fins aquí hem presentat els efectes de la participació infantil en els propis infants, per una banda els efectes educatius, i per altra els efectes subjectius. A continuació, presentarem els resultats referits als efectes que produeix en les institucions educatives.

8.2. Efectes de la participació infantil en el centre.

Els resultats que aquí presentem corresponen a l'anàlisi de contingut relacionat amb els efectes que generen en el propi centre el fet que els nens participin. Per aquesta dimensió dels resultats s'han tingut en compte la veu dels educadors de les experiències. En la taula següent presentem les categories que han emergit en funció de l'àmbit educatiu i que posteriorment desenvoluparem.

Taula 68: Efectes de la participació en el centre

Efecte de la participació infantil en el centre.	
ESCOLA	(a) Ajuda detectar necessitats (b) Millora el funcionament i l'organització (c) Ajuda en l'educació dels petits (servei) (d) Aporta innovació (e) Es respecta l'entorn físic
LLEURE	(a) Atracció (b) Variació d'activitats (c) Pertany als Infants
CONSELL	*veure efecte en la comunitat

(1) Efectes de la participació en el centre escolar.

(1.a.) Ajuda a detectar necessitats:

Els educadors pensen que aquesta metodologia participativa els hi ajuda a detectar les necessitats individuals de cada alumne, quines són les seves capacitats i limitacions i això els hi permet una intervenció més acurada i personalitzada.

També és veritat que ens ajuda molt per a conèixer els nens. Perquè el que pot fer menys, de vegades, l'has d'apretar perquè faci una mica més. Veus el que s'arrepentja en un altre, veus el que es treu la feina de seguida de sobre, veus el que té molta iniciativa... És a dir, et dóna molts elements, també.(EDES1: 76)

També veus que hi ha nanos que són molt disciplinats, que els agrada molt l'ordre, que són molt ordenats. Doncs també has de tenir mans i mànigues per a convèncer-los Ah, doncs a tu t'aniria molt bé aquest càrrec. I per què no et presentes? I per què no l'agafes? És clar, ara ja fa molts anys que no sóc tutora, però quan ho era, m'agradava molt veure que els nens que tenien més dificultats, potenciar-los amb càrrecs, que poguessin ells sentir-se bé i de dir Bueno, i què, quines dificultats has tingut? (EDES2:78)

(1.b) Millora el funcionament i l'organització de l'escola:

La participació infantil ajuda en el propi funcionament i l'organització de l'escola. Els càrrecs són reals no simbòlics, és a dir, la seva funció és imprescindible per al funcionament. De fet, els educadors ho mencionen com "servei" per a l'escola, tots hi "treballen" activament, els infants no són mers usuaris, sinó que aporten el seu servei al bon funcionament i organització de les aules i l'escola.

tots els nens i nenes que fan els diferents càrrecs també aprenen a funcionar d'una manera autònoma i a tenir unes responsabilitats petites però que són importants per al funcionament de l'escola.(EDES2: 72)

És que jo penso que tots els càrrecs ens ajuden molt. A nivell de classe i a nivell d'escola. En qüestions d'organització. N'hi ha d'altres que potser són d'aprenentatges més concrets. Ara recordo jo el de meteorologia, que cada

dia va a mirar la temperatura i ens les diu als de 6è, i ens les diu a nosaltres als de 5è. Però per exemple, aquests secretaris, o els encarregats de la classe que et netegen la classe abans d'anar a dinar. Jo penso que, tot això, per a l'escola...(EDES1:58)

És un servei. Exacte (...) És un servei que fan a l'escola.(EDES1: 58:66)

A nivell d'escola, potser, primerament, l'organització de les classes. Cada classe té els tres colors, que també ho ha dit la M, després s'agrupa en un context general. Però dintre de la classe, ajuda a això, que cada color tingui cura de tots els nens que té vers la seva responsabilitat. (EDES1:32)

(1.c) Ajuda en l'educació dels petits:

La participació dels infants en l'escola ajuda activament en l'educació dels petits. Els infants tenen responsabilitats vers els petits, i suposa una empenta en la seva educació el fet que els acompanyin en la lectura i en el joc. Els educadors ho veuen com un plus en l'educació que ofereix l'escola per als petits.

I a un altre nivell de participació, més que participació és col·laboració amb l'escola, que és el tema dels padrins. Els padrins que fan els alumnes de Cicle Superior amb els alumnes de P-3, P-4. (EDES1:96)

Llavors també, si algun nen té algunes dificultats, també és el que mira d'ajudar-lo dintre del que és el context classe. (EDES1:32)

(1.d) Aporta Innovació:

El fet de que els infants tinguin veu i puguin fer propostes, aporta innovació en les activitats i el funcionament de l'escola. Els educadors afirmen que les propostes que fan són molt elaborades i moltes suposen maneres de funcionar diferents d'un curs a l'altre.

O inclús les reunions aquí, amb el director, també la veritat és que, de vegades, les propostes que es fan són molt elaborades. (EDES1:76)

(1.e) Es respecta l'entorn físic

Com a resultat de la participació que es du a terme a les escoles, els infants senten l'escola com casa seva, i per tant es respecta i cuida l'entorn físic com si fos seu. Els educadors manifesten que mai han intentat destrossar cap element de l'espai, al contrari, el tracten amb cura, el decoren i mantenen net. Fins i tot els infants s'autogestionen per a què ningú deixi menjar a les papereres i evitar atreure insectes, sense que ningú els hi hagi demanat prèviament (OBPSVES2).

I a més se senten l'escola molt més seva. Penso que també es respecten molt més els llocs dels quals són. (EDES2:72)

(2) Efectes de la participació en el centre de lleure.

(2.a) Atracció (atreu a més infants):

Els infants i les famílies es senten atrets per aquesta metodologia, i això fa que l'experiència atregui a més infants. El propi funcionament participatiu és un reclam per a què cada cop més infants del barri es vulguin inscriure als agrupaments.

I després que, tenim l'agrupa... bueno, no ho sé, potser sembla molt que ens tirem moltes floretes, però, tenim l'agrupament que tenim, amb cent i pico nens, jo crec que potser una de les coses és aquesta, que li estàs donant valor a les coses que fa cadascun d'ells. I no tant estructures planificades i grans projectes escrits, sinó en el dia a dia, en el quotidià, el que ells diuen i volen fer. (EDLL1:102)

(2.b) Variació en les activitats

Els educadors creuen que una altra de les coses que aporta la participació infantil en l'agrupament és que no existeix una rutina, cada any les activitats que es realitzaran i com es desenvoluparan es diferent perquè les organitzen i munten els propis infants. Cada any hi ha novetat i sorpreses, no es rutinitza l'activitat de l'agrupament.

És clar, és que de fet, per això cada any és diferent. Perquè no és això que a Rangers es fa tal cosa i ja cada any és igual... Pues els nens aquest any tenen ganes de descobrir, jo què sé, caminar. Però potser els de l'any que ve

tenen ganes de treballar amb discapacitats. Vull dir, no hi ha res, res, que es repeteixi mai.(EDLL1:95)

de fet nosaltres tenim un esquelet muntat, una estructura, però són els nens qui ho omplen, cada any s'omple de diferents coses depenent dels nens.(EDLL2:130)

(2.c) Pertany als infants:

Els educadors manifesten que l'agrupament pertany als infants gràcies al seu funcionament participatiu. Són l'essència de l'agrupament, el funcionament és fer per ells i per a ells.

D'alguna manera, ells s'ho fan seu, però també perquè ho preparen ells. Ells decideixen el que volen fer i ells, dintre de les seves capacitats segons l'edat, preparen activitats o busquen inclús llocs per a dormir, o preparen una ruta.(EDLL1:99)

Es que els nens fan el cau, els nens construeixen el cau. El cau canvia amb els nens, els cau s'adapta als nens perquè són la base...(EDLL2:128)

El que fem els caps és veure que necessita el nen i llavors fer... fer activitats en funció de lo que el nen necessita i per això crec que el cau canvia en funció dels nens que hi ha a dins.(EDLL2:129)

(2) Efectes de la participació en el centre dels consells d'infants.

A partir de l'anàlisi de les dades i l'emergència de les categories corresponents, s'ha fet difícil diferenciar allò que els educadors creuen que la participació aporta al consell en sí i a la ciutat. Totes les dades apunten finalment que els efectes que reconeixen els educadors en l'àmbit dels consells d'infants estan relacionats amb la comunitat i no pròpiament amb l'espai on s'articula el consell. Entenem que aquest espai només l'utilitzen un cop al mes, és una trobada concreta per a treballar i no es produeix cap efecte en la seu on es du a terme.

Un cop presentats els resultats en relació als efectes de la participació infantil en les institucions educatives on aquesta es du a terme, presentarem en l'apartat següent els efectes que aquesta té en la comunitat segons els agents implicats.

8.3. Efectes de la participació infantil en la comunitat.

En aquest últim apartat, exposarem els resultats en relació als efectes que produeix la participació infantil en les comunitats. Les categories que aquí presentem han emergit de la veu dels educadors de les experiències.

Taula 69: Efectes de la participació en la comunitat

Efecte de la participació infantil en la comunitat	
ESCOLA	(a) Forma ciutadans crítics/implicats (b) Ciutadans cívics i respectuosos (c) Servei solidari
LLEURE	(a) Forma ciutadans crítics/implicats (b) Servei de lleure (c) Participació en les activitats del barri
CONSELL	(a) Forma ciutadans crítics/implicats (b) Consciència col·lectiva sobre la participació infantil (c) Millora la ciutat amb el punt de vista infantil

(1) Efectes de la participació en la comunitat, coincidents en els tres àmbits.

(1.a) Forma ciutadans crítics/implicats:

Els educadors dels tres àmbits coincideixen en afirmar que una de les principals aportacions de la participació infantil a la comunitat és que forma ciutadans crítics i implicats, la qual cosa creuen que és un benefici comú per a les comunitats.

Però a la llarga, crec que sí ha d'aportar moltíssim perquè, és clar, aquests nanos s'estan educant per a ser ciutadans, amb totes les seves responsabilitats.(EDES1:94)

I sobretot perquè aquests infants també seran algun dia adults, i és el futur, i aquest aprenentatge que fan de participar, de ser representants, de fer sentir la seva veu i que no es tallin quan opinen una cosa. I saber que s'ha de posar en instància quan hi ha una cosa que no ens agrada, això ho estan aprenent ara i ho faran després. (EDCI2:22)

Sí, bueno, tenir un esperit crític. És el que diem sempre, que volem educar nens amb això, amb un esperit crític, que vegin les coses, que no es conformin, que vulguin preguntar el perquè de tot, que vulguin aprendre i que vulguin canviar les coses. I llavors, bueno, no sé si és cap a la ciutat o cap a on, però tenir persones i construir persones amb aquest esperit, jo crec que és bo per tot arreu.(EDLL1:120)

aquest tipus de pensaments és el que fa que la societat vagi canviant, nosaltres que hem estat en el cau, podem aportar coses a la societat que han mancat durant aquests temps que no s'han pogut.. no se..(EDLL2:144)

(2) Efectes de la participació en la comunitat, de l'àmbit escola.

(2.b) Ciudadans cívics i respectuosos:

En l'àmbit escola, apunten també com a benefici per a la comunitat el fet que aquestes experiències participatives formen ciudadans cívics i respectuosos. Aquest nivell de ciutadania comporta un grau menys d'implicació que en el cas dels ciudadans crítics, dels quals ens parlaven en la categoria anterior, ja que en aquest cas, es refereixen a ciudadans que respecten les regles establertes, que si més no, també és un element clau per a la bona convivència en la comunitat.

nosaltres ho veiem quan fem alguna sortida o quan fem algunes colònies i tal, sempre notem que el comportament d'aquests nanos és exemplar. És a dir, quan anem a un museu, quan fan qualsevol activitat fora de l'escola, mai ens han cridat l'atenció, sinó més aviat al contrari, sempre ens feliciten pel comportament dels nanos.(EDES1:96)

Nosaltres, de 6è, que aquest any, que hem fet sortides amb servei públic, doncs sortir les dues classes de 6è i a l'autocar, i a l'autobús, persones que

estaven Ah, molt bé, aquests nens!! I tot i que tu els avises, però vull dir, el comportament, deixar asseure una persona quan és més gran si ells estan asseguts, vull dir, i el que diu el Sergi, a la curta també estan ensinistrats d'alguna manera, que tot el que es diu a l'escola ho posen en pràctica en el moment que surten.(EDES1:98:99)

(2.c) Servei solidari

Un altre dels efectes a la comunitat que produeix la participació infantil en l'àmbit escolar estudiat segons els educadors és que ofereix un servei solidari a entitats de la comunitat on s'ubica l'experiència, aporta un gra d'arena a causes solidàries comunitàries.

A la piscina, organitzem un dia que es ve a nadar amb les famílies, llavors es compten les piscines que es fan i es fan donatius. I aquests diners van a Sant Joan de Déu. (EDES1:113)

O quan Esplugues demana la recollida d'aliments, doncs també. (EDES1:112)

(3) *Efectes de la participació en la comunitat, de l'àmbit del lleure.*

(3.b) Ofereix un servei de lleure:

Una de les principals aportacions que mencionen els agents de l'àmbit del lleure, és el fet que l'experiència ofereix un servei de lleure educatiu i gratuït per als infants del barri.

Bueno, jo crec, que primer de tot, aporta que hi hagi una alternativa de lleure. O sigui, hi ha un lloc a la ciutat, on qui vulgui pot venir i portar els seus fills aquí, que sap que treballem d'una manera específica i que ho fem d'aquesta manera. (EDLL1:108)

que no nomes ocupem un espai en el barri sinó que formem part, és a dir, tenim a càrrec uns nens i unes hores, potser no tots els nens del barri poden venir, però ja que venen uns nens del barri, que donin a conèixer la participació d'un cau. (EDLL2:142)

(3.c) Participació en les activitats del barri:

La comunitat es beneficia de l'experiència de participació en tant que els infants que hi participen també s'impliquen en les diferents activitats que es duen a terme en el barri, com ara assemblees veïnals, les festes o amb les altres entitats.

I després també, que des de l'agrupament s'intenta treballar o fer coses per a tothom. Per tant, és com que també hi ha una voluntat de fer servei cap enfora. I com que cap enfora, el primer que et trobes és el nostre barri, la nostra ciutat. Doncs, intentarem fer coses pel barri i per la ciutat. (EDLL1:108)

i veus que participen en les assemblees, que estan vinculats a més d'una entitat al barri i que voluntàriament van a ajudar no sé on, veus que aquest treball de valor participatiu s'extrapola fora dels límits del local, de l'agrupament. (EDLL1:117)

No sé, per exemple, hi ha hagut el Carnaval aquest cap de setmana, doncs l'agrupament ha anat a participar en la Rua del Carnaval. (EDLL1:108)

Es fa el Mercat Solidari del Clot, doncs Kipling també hi participa. Per la Mercè es fa el servei d'ordre, que és que els caps, els monitors, anem a fer tot el servei d'ordre de tota la rua de la Mercè. Vull dir, hi ha moltes coses que anem fent, que van passant i que són de cara a la ciutat i al barri, també. (EDLL1:108)

Intentem que les diferents unitats treballin una mica amb els diferents organismes del barri. El consell també hi treballem, per exemple hi ha una comissió de barri, o treballant per fer la festa major etc intentem que els nens també tinguin aquesta participació, no només amb les activitats, sinó intentant fer col·laboració, veure les necessitats dels altres, intentar fer com aquesta cooperació. (EDLL2:141)

(4) Efectes de la participació en la comunitat, de l'àmbit dels consells d'infants.

(4.b) Consciència col·lectiva sobre la participació infantil:

La comunitat on es duen a terme les experiències de participació infantil expandeix la consciència i el reconeixement sobre la participació infantil i sobre els drets de la infància en general. Cada cop més, la participació infantil es veu com quelcom natural, es va arrelant a la quotidianitat i a la normalitat i es trenquen barreres en el reconeixement de la infància i la seva participació per part de la comunitat adulta.

Jo crec que és, de manera molt indirecta, però és aquest moviment. Es va generant un cert moviment. Sobretot aquí es veu molt a la Mostra d'Entitats, que és quan més estem en contacte amb la ciutat. I és quan la gent descobreix que hi ha un consell d'infants. (EDCI1:57)

notes això, com el canvi de xip, aquí és més fàcil potser el canvi de xip. Sí que és més durader, són dos anys, però notes que al final, algú ha passat. En canvi, si vas a un cole i fas una xerrada de reciclatge d'una hora, probablement allà no notes cap canvi i no t'acabaran fent la recollida selectiva. Però aquí és com un procés i aleshores sí que vas notant aquest canvi. (EDCI1:81)

(4.c) Millora la ciutat amb el punt de vista infantil:

La ciutat en surt beneficiada, ja que afegeix una mirada més, la mirada dels infants la qual és ben diferent de la dels adults. Aporta tota una sèrie de coneixements des de l'experiència vivencial de la ciutat que realitzen els infants i que cap adult pot arribar a suposar perquè el seu posicionament està a un altra alçada. Un ajuntament que suma punts de vista, és més fort i eficient en donar resposta a les necessitats de la seva ciutadania, i més inclusiu, ja que no oblida les necessitats dels ciutadans infants.

a nivell de ciutat sempre aporta, tots els projectes que es van fent, sempre van en sintonia amb el que la ciutat necessita. Són els nens que ho detecten, i per exemple, l'any que vàrem fer la guia de la ciutat, però per als nens. Van ser ells mateixos que van dir Ostres, és que busques un maca o busques una guia i et surt On estan els jutjats? On estan els hospitals? Però això als nens

no ens interessa. I van ser ells mateixos que van dir, anem a fer una guia on hi ha els skateparks, les botigues de chuches... Llavors és això, això un Ajuntament jo no crec que ho hagués arribat a fer mai, però si sorgeix a partir de les observacions... (EDCI1:57)

Que és, aporten aquesta visió diferent (...) donen aquesta visió més infantil en l'Ajuntament. (EDCI1:53)

respecte a la ciutat, molt important, la visió dels infants. La visió dels infants de la ciutat, que de vegades no la tenim en compte. Des de tots els àmbits, des de que construeixes un espai públic, quan estableixes unes normes de civisme, quan decideixes unes festes majors d'una manera... des de l'àmbit cultural. Tots els àmbits, la visió dels infants és important. (EDCI2:22)

Per exemple, aquest any que estem fent lo de les festes majors, ens està servint moltíssim, perquè són molt crítics. Per exemple en lo del pregó ens ha anat molt bé, i ara estàvem dient, doncs també voldríem incorporar una carrossa, o volem que hi hagi més banda musical a les festes, perquè estan una mica ensopides a nivell de música. Vull dir, aquest punt més innocent, més infantil, sí que l'aporta a l'Ajuntament. Bàsicament jo crec que és això, el punt més innocent. (EDCI1:53)

PART IV: CONCLUSIONS i CONSIDERACIONS FINALS

El aprendizaje verdadero, en efecto, tiene que ver con descubrir la verdad, no con la imposición de una verdad oficial; esta última opción no conduce al desarrollo de un pensamiento crítico e independiente.

Noam Chomsky, 2012⁵⁶

⁵⁶ Chomsky, N (2012). La Deseducación. Barcelona: Crítica. P.29

CAPÍTOL 9. CONCLUSIONS I APORTACIONS DE L'ESTUDI

9.1. Conclusions sobre els objectius de recerca.

Aquest últim capítol ens servirà en primer lloc, per fer una reflexió de la mesura en la que hem assolit els objectius que ens plantejàvem a l'inici de la tesi. En segon lloc, reflexionarem sobre les aportacions que suposa aquesta recerca i, per últim, veurem les limitacions i les perspectives de futur que s'obren a partir d'aquesta tesi, ja que haver arribat fins aquí, no suposa un final, sinó l'inici d'un llarg camí per replantejar i millorar la participació infantil en tots els àmbits educatius.

La realització d'aquest estudi s'inicià amb la voluntat d'assolir dues fites principals. En primer lloc, conèixer i descriure el funcionament de la participació infantil en diferents àmbits educatius (l'escola, el lleure i el comunitari) per a mostrar processos que permeten cristal·litzar la participació en el seu funcionament. En segon lloc, identificar els efectes que aquestes experiències tenen sobre els propis infants, en els centres i en les comunitats.

Per tal d'arribar a aquestes fites, vàrem dur a terme un estudi emmarcat en el paradigma interpretatiu i l'ús d'una metodologia qualitativa, en concret un estudi de casos, ja que ens permetia un accés als escenaris complert i acurat, ens possibilitava l'observació, l'accés als documents oficials i la indagació en les subjectivitats dels agents implicats en les experiències. Aquesta decisió també es fonamentà en l'assumpció que existeixen experiències en tots tres àmbits educatius esmentats amb el potencial d'aportar llum i inspiració a altres experiències educatives per a infants. Per tal de seleccionar els casos d'estudi, es varen tenir en compte diferents criteris teòrics com ara que l'experiència fos intensa i extensa, que promogués una participació real i genuïna (Chawla, 2001; UNICEF, 20003; Casas, 2008), projectiva (Trilla i Novella, 2001; Hart, 1992) i que complís les condicions de funcionament establertes per experts (Lansdown,2001; Chawla, 2001; Save The Children, 2005). Per

tal d'accedir a experiències amb els criteris establerts, s'utilitzaren diferents fonts d'informació com ara, experts del grup d'investigació *Participació Infantil i Construcció de la Ciutadania*; publicacions específiques sobre la temàtica, l'assessorament d'experts i les informacions proporcionades per diferents institucions i entitats educatives dels àmbits proposats.

Finalment, es van seleccionar les escoles de la Fundació Pere Vergés per l'àmbit escolar, el moviment Minyons Escoles i Guies de Catalunya per al lleure i els Consells d'Infants de la Diputació de Barcelona per al comunitari. Es varen seleccionar dues experiències per cada àmbit amb la intenció de veure almenys dues formes d'aplicació pràctica de la teoria en la qual s'emmarquen.

L'estudi de les sis experiències seleccionades ens ha permès assolir els objectius formulats a l'inici de la investigació, tot possibilitant l'emergència de trets comuns, compartits pels tres àmbits com eixos essencials per l'articulació de la participació en experiències educatives de diferent caire.

Tot seguit, exposarem les conclusions derivades de l'assoliment de cada objectiu que la tesi es proposà, però abans, ens agradaria destacar dues de les principals aportacions, en termes generals, que creiem que realitza aquesta tesi. Per una banda, ofereix una mirada cap a la participació infantil des de tres àmbits educatius diferents: l'escola, el lleure i el comunitari (consells d'infants), que permet veure diferents formes en les quals es pot articular la participació. I en segon lloc, la tesi incorpora la subjectivitat de tots els agents implicats en les experiències de participació, sobretot li donem valor a la veu dels mateixos infants, ja que aquesta sovint no és inclosa en recerques que paradoxalment tracten la temàtica de la participació infantil. Ara sí, revisarem l'assoliment de cadascun dels objectius establerts a l'inici de la tesi.

1. Descriure el funcionament de les experiències de participació infantil a l'escola, al lleure i als consells d'infants.

La tesi ens ha permès descriure com s'articula la participació en l'escola, en el lleure i en l'àmbit comunitari a través dels consells d'infants.

En primer lloc veurem, a partir de la triangulació del funcionament dels tres àmbits, els elements que comparteixen i que resultaran essencials a l'hora de posar en marxa la participació infantil en qualsevol àmbit educatiu dirigit als infants. Hem pogut veure que en els tres àmbits educatius estudiats, l'articulació de la participació és possible mitjançant la interacció de tres eixos clau:

- (a) *Pràctiques participatives planificades*: les institucions tenen formalitzades i sistematitzades pràctiques de participació infantil. En els documents oficials corresponents, com per exemple el projecte educatiu de centre, la participació està explicitada i la seva articulació definida. Aquesta articulació inclou la implicació dels infants en la vida de les institucions, en la presa de decisions, en diferents responsabilitats per al propi funcionament. Com hem vist, aquesta explicitació de la participació si bé necessària, no és suficient per a què la participació s'articuli de forma efectiva, sinó que aquestes pràctiques planificades han d'anar acompanyades d'elements com els que veurem a continuació i que són el *paper dels educadors* i els que hem denominat *elements optimitzadors de la participació*.
- (b) *El paper dels educadors*: En tots els casos els educadors tenen un paper rellevant en la forma d'articular la participació infantil, ja que aquesta es veu directament influïda per la manera de ser, fer i estar de l'educador. Hem vist algunes característiques d'ells que poden ajudar a entendre el seu paper en l'experiència.
- (c) *Optimitzadors de la participació*: en tots els casos, trobem un conjunt d'elements amb càrrega participativa que formen part del currículum ocult (o no escrit), fruit de la forma en la qual els agents implicats en l'experiència donen sentit a la participació infantil i que complementen, potencien i perfeccionen les pràctiques participatives.

Per cadascun d'aquests pilars del funcionament participatiu, veurem a continuació els elements que convergeixen i divergeixen entre els diferents àmbits:

- *Pràctiques participatives planificades.*

En primer lloc, veiem que les experiències estudiades reuneixen un conjunt de pràctiques pedagògiques que concreten la voluntat d'impulsar la participació i fan possible que els alumnes puguin prendre part activa i significativa en la vida del centre. Com hem vist en la revisió de la literatura referent a la participació en l'escola, tots els autors fan referència a l'adopció d'estratègies per part de l'escola que ofereixin als estudiants l'oportunitat d'estar implicats activament en els processos de presa de decisions (Flutter, 2007); que permet als infants involucrar-se en la planificació i organització de l'escola, el disseny dels espais i assumir responsabilitats socials (Casas, 2008). Així com també inclouen tot un seguit de dinamismes en els quals s'ha de fonamentar la intervenció institucionalitzada (Franch, 1985).

Hem vist que en els tres àmbits educatius estudiats aquestes pràctiques participatives planificades es poden classificar en quatre tipus:

1. *Pràctiques d'estructura organitzativa*: fa referència a totes aquelles pràctiques participatives que estan arrelades en el funcionament i l'organització de la vida del centre. En l'àmbit de l'escola, segons Puig et al. (1997), aquestes pràctiques poden provocar processos de presa de consciència de la realitat diària de la vida escolar així com del sentit global de l'escola. També permeten als infants organitzar-se i fer-se responsables d'espais, impulsar l'autonomia i el reconeixement del sentit de la feina que es porta a terme a l'escola. En les escoles estudiades, aquestes pràctiques d'estructura organitzativa són: *l'organització de l'escola per colors* que permet als alumnes participar en la vida democràtica i en la sana competència, tot fugint de la competitivitat gratuïta i individualista. *El nomenament de càrrecs* que serveixen per assumir responsabilitats que afecten el funcionament de l'escola i desenvolupen tasques reals i imprescindibles per al bon funcionament de la vida escolar. Per últim, *càrrecs de representativitat* dels altres infants, com ara caps de color o delegats que tenen la funció de representar altres infants i la seva elecció

requereix articular un procés democràtic d'eleccions. Aquestes pràctiques serveixen per assumir responsabilitats socials, fent que els infants actuïn com a mediadors dels conflictes o com a representants (Casas, 2008).

En l'àmbit del lleure, els dinamismes en relació a l'estructura organitzativa són la vida en el marc de petits grups, la integració de petits grups i de les relacions que s'estableixen entre ells i organitzar les activitats al voltant de projectes elegits. En els agrupaments de lleure estudiats, aquestes pràctiques són *l'organització de l'agrupament per unitats i sisenes, els càrrecs de representativitat dintre de cada petit grup, la configuració d'una carta d'unitat i la promesa.*

Per últim, en el cas dels consells d'infants, l'estructura organitzativa divergeix dels altres dos àmbits estudiats. Per començar, la composició dels consells d'infants no es tracta d'un grup natural, és a dir, els membres no tenen una història prèvia compartida i per tant en poc temps s'ha d'intensificar el descobriment de l'altre. Tanmateix, la composició del consell es renova anualment ja que és un grup canviant on cada any la meitat d'ells es renova. No conforma, per tant, un grup tan estable com en els altres dos àmbits estudiats. Alhora, els infants que entren en un consell d'infants, generalment han estat formats mitjançant els tallers de participació duts a terme en les respectives escoles, els quals serveixen per una banda per assabentar-se de les funcions del consell d'infants, del dret dels infants per participar i per a qui s'interessi, presentar candidatura.

2. *Pràctiques per a la deliberació i el diàleg:* Tots aquells espais per a la deliberació i el diàleg, fer propostes, compartir opinions, resoldre conflictes i de presa de decisions. Segons Puig et al. (1997) la participació en l'escola demana un moment en què prevalgui la paraula o el diàleg, un moment en què alumnes i educadors puguin plantejar-se temes de la feina i de la vida escolar que els preocupen o que els interessin. Temes sobre els quals debatre, pensar opinar, escoltar punts de vista diferents, comparar les postures expressades, buscar arguments així com acordar normes, solucions i projectes d'acció. Tant en les

escoles com en els agrupaments de lleure estudiats, aquestes pràctiques són: *els consells i l'assemblea*. Puig defineix l'assemblea com el "moment escolar organitzat perquè alumnes i ensenyants puguin parlar de tot allò que els sembli pertinent per optimitzar la convivència i el treball" (Puig et al., 1997, p. 63). Aquesta definició de l'assemblea es pot aplicar també a l'àmbit del lleure. Aquesta pràctica suposa entre altres coses, destinar una part del temps setmanal a aquest tipus de reunió per a què tothom consideri l'assemblea com una activitat habitual i una eina útil; disposar de l'espai físic per afavorir el diàleg i enfortir la simbologia d'actitud de cooperació entre els seus membres i dialogar amb voluntat d'entesa, d'organitzar el treball i solucionar conflictes. Segons UNICEF, les escoles democràtiques donen importància a l'assemblea com espai on tothom pot expressar-se lliurement, i prendre decisions col·lectives per concerts.

En relació als consells d'infants, veiem que aquests també prenen l'assemblea com a pràctica essencial. Segons Novella (2013), és una pràctica per a l'encontre i l'atenció conjunta, per actualitzar l'estat de les coses, per organitzar i planificar accions concretes, per pensar-se i reajustar els sentiments i per reafirmar-se com a grup. Els temes que es tracten en les assemblees del Consell són temes de ciutat que estan vinculats amb la infància.

3. *Pràctiques per la cooperació i solidaritat*: Activitats relacionades amb la cooperació entre alumnes de diferents cicles i cooperació amb entitats externes amb objectius solidaris. D'acord amb Puig et al. (1997) l'escola també té una funció relacional i de convivència, per ser un lloc on conviuen durant moltes hores infants, joves i adults. Per tant l'escola participativa no pot oblidar l'organització de la relació interpersonal i de convivència. Les escoles estudiades articulen una sèrie de pràctiques que serveixen per experimentar la convivència i enfortir l'aspecte relacional entre els infants de diferents edats. Aquestes són: els *padrins* i la implicació en *projectes solidaris* que permeten desenvolupar un esperit de cooperació, no només entre infants més petits i més grans, sinó també desenvolupar un sentit de solidaritat amb aquells

individus que no formen part del seu entorn proper i dels quals són capaços d'empatitzar amb les seves necessitats.

Per altra banda, en el lleure aquestes pràctiques són: *els campaments i les sortides de descoberta, el raid i els projectes solidaris*, que proporcionen una intensitat especial, pel fet de compartir i viure el projecte de manera continuada, i reforçen la cooperació entre els participants on el nen intervé en la col·lectivitat sentint-se implicat (Puig i Trilla, 1985).

Per últim, en els consells d'infants les pràctiques de cooperació són els *projectes participatius de ciutat*, on els infants cooperen amb adults d'altres òrgans de participació per arribar a decisions conjuntes, i la *trobada territorial de Consells*, que permet que els consellers de diferents municipis comparteixin experiències i aprenguin els uns dels altres.

4. *Cerimònies i rituals*: activitats que permeten celebrar i viure directament els valors. Segons Puig et al. (1997), l'escola és un espai de vida i recau sobre ella la necessitat d'organitzar els esdeveniments que formen part de la vida de les persones i de les col·lectivitats. Ha de tenir celebracions pròpies de la comunitat i acollir moments de festa perquè l'animació ha de ser una oportunitat de participació. Així ho hem trobat a les escoles estudiades, les quals tenen celebracions com *sant Nicolau, cerimònia de nomenament de càrrecs, la cursa de banderes i altres celebracions* com el carnestoltes, la festa de la primavera entre altres, que es preparen conjuntament i suposen moments per a la participació. En el lleure aquestes activitats són *el carnestoltes, la festa de fi de curs i la cerimònia de promeses*. I per últim, les dels consells, són *la trobada institucional amb l'Alcalde, la fira del joc, la mostra d'entitats, la celebració dels Drets dels Infants i sortides i activitats lúdiques*.

En definitiva, són activitats rellevants per a la participació, ja que normalment impliquen formes de cooperació i col·laboració interna entre els membres del grup i alhora suposen una vinculació del centre amb el seu entorn.

- Paper dels Educadors:

L'estudi ens ha permès identificar alguns dels trets dels educadors de les experiències participatives, els quals ostenten un paper vinculant per al funcionament. Així ho afirmen alguns autors com ara Puig et al. (1997), segons els quals la manera d'actuar dels educadors incideix en les pràctiques que defineixen un tipus o un altre d'escola. Els autors afirmen que els educadors tenen tot un conjunt d'influències que deriven de la seva manera de ser i de fer que defineix l'articulació diària de la participació. En aquesta línia, Trilla (2000) estableix que el paper de l'educador en el lleure és el de contribuir per a què la realització sigui realment possible, donant-li consistència i ajudant el grup. Així com Novella (2013), que reafirma que el paper dels adults en l'exercici de la ciutadania dels infants és una de les peces imprescindibles que permetrà teixir una experiència de participació autèntica i genuïna.

Les característiques que comparteixen els educadors en els tres àmbits educatius estudiats es poden classificar de la següent forma:

a) *Característiques relacionades amb la **gestió de grup***: posar atenció a la diversitat, fer una bona moderació per impulsar la participació de tots els infants i que tothom tingui el mateix nivell de participació en l'experiència i garantir que tothom se senti inclòs en el grup.

b) *Característiques relacionades amb el **reconeixement dels infants***: on s'inclou l'escolta activa, l'ús d'un llenguatge intel·ligible per als infants quan es tracten temes adults com ara la política, i portar a terme les decisions dels infants com a resultat d'aquesta escola activa.

c) *Característiques relacionades amb l'**afavoriment de les relacions***: entre les quals es troben promoure la crítica constructiva, impulsar l'empatia, reforçar el diàleg.

d) *Característiques relacionades amb la **personalitat de l'educador***: com ara la implicació personal de l'educador amb l'experiència, que aquest actui com a model per a la participació, reconeix el seu rol d'acompanyament i estableix una relació de confiança amb els infants.

Ens ha estat possible també identificar alguns trets específics dels educadors de lleure, com és el seu paper com *animador*. Tal com estableixen Puig i Trilla (1985), els educadors (els pares en la família, els mestres a l'escola i els animadors en el lleure) ostenten una responsabilitat pedagògica especial, tenen el dret d'influir educativament sobre d'altres persones, tot assumint una funció pedagògica explícita i intencional. En el lleure, a més, l'educador és qui ajuda a organitzar jocs, canta amb els infants, posa a la seva disposició materials i racons per activitats, etc. L'educador en el lleure emfatitza el valor formatiu de l'activitat lúdica més que en els altres dos àmbits educatius estudiats. Finalment, els educadors del consell tenen una tasca específica en relació als altres dos àmbits, aquesta és que l'educador ha de mantenir-se alerta per evitar que hi hagi interferències de reflexions adultes assumides pels infants com a pròpies. Ja que en els consells d'infants es tracten temes "adults" (com política, planificació i gestió de recursos, disseny d'espais urbans, etc), existeix el risc que els infants facin propostes que han sentit dir a adults, i no són genuïnament seves. Novella (2013) estableix com un dels elements que l'educador en els Consells d'Infant ha de garantir, la indagació i la interrogació per aproximar-se a les representacions que tenen els infants de la situació, recercar les propostes a partir de les seves opinions i representacions. Tonucci (2012) afirma que els infants tendeixen a dir allò que el/la farà quedar bé amb l'adult, i per tant, l'educador en els consells d'infants ha d'anar a buscar el pensament diferent i ocult veritablement infantil, adoptant una actitud similar a la de l'analista amb el pacient. Per últim, l'educador en el Consell ha de *promoure la transferència entre els infants consellers i la resta d'infants*. En el procés d'introspecció des de l'autoreflexió d'allò que es sotmet a qüestionament per passar a participar d'un fòrum públic (Novella, 2013), l'educador ha d'emfatitzar la idea de representativitat per enfortir la conscienciació de que l'infant conseller està representant a tot el col·lectiu d'infants de la seva ciutat.

- *Optimitzadors de la participació:*

En tots tres àmbits educatius estudiats, els resultats mostren que existeix tot un conjunt d'elements que donen força, complementen i perfeccionen el funcionament participatiu dels centres. Aquests elements amb càrrega participativa que no han estat prèviament planificats i que podem inferir a partir de l'estudi són: *la interiorització de*

la participació per part dels infants, és a dir que els infants siguin capaços d'iniciar processos ells mateixos, reclamar la seva participació, auto-organitzar-se i autogestionar-se, avaluar el procés i poder comprendre i entendre el funcionament. En segon lloc, la *implicació de les famílies*: és un element essencial que les famílies comparteixen els valors que promou l'experiència i es comprometen amb aquesta. Veiem en l'àmbit escolar que tot el personal que conforma la comunitat educativa està també implicat amb aquesta pràctica participativa i en lloc de posar barreres, faciliten l'articulació de les propostes dels infants. En darrer lloc, *l'accessibilitat a les normes i regles* part dels infants en els àmbits escolars i de lleure: trobem com element significatiu que els infants coneixen les lleis i tenen l'agència de consultar-les, modificar-les i confeccionar-les. Segons Puig et al. (1997), la vida de qualsevol col·lectiu suposa l'existència de normes que regulen les relacions entre els seus membres. Sovint aquestes normes arriben als alumnes com quelcom elaborat prèviament i sense que hi puguin dir gairebé res, es tracta simplement de que les assimilïn, això es tracta del vessant heterònom de les regles i normes. En canvi, en les escoles i el lleure estudiats, els infants tenen l'oportunitat d'avaluar-les i si cal, reformular-les, o crear-ne de noves en resposta a necessitats del moment, la qual cosa emfatitza el vessant més autònom de les normes.

Troblem en l'àmbit de l'escola un element específic, com és *l'ús dels espais comuns* que garanteix que els infants se'l puguin apropiat, transformar i conèixer. Aquest element sol el trobem a l'escola, ja que en els altres àmbits els espais utilitzats no hi passen tan de temps, no es familiaritzen de forma tan intensa amb l'entorn físic en el qual estan un cop a la setmana en el cas de lleure o un cop al mes en el cas comunitari.

En l'àmbit del lleure, hem trobat com element específic, *l'establiment de vincles de col·laboració*, aquest element ens apareix més marcat en aquest àmbit donades les possibilitats de relació intensa que ofereix l'experiència en el lleure, sobretot durant les sortides de descoberta i els campaments en els períodes de vacances. És significatiu veure com en les experiències de lleure estudiades, els infants incorporen la col·laboració amb els iguals i els adults, es senten part de la mateixa col·lectivitat i amb els mateixos drets i deures.

Finalment, els elements específics de l'àmbit comunitari són la tasca de *conscienciació de la comunitat sobre els drets dels infants* que aquest realitza. D'acord amb Novella (2013), la presència dels infants a la ciutat comporta la transmissió del missatge que els infants són part de la ciutat. Per últim, l'*accessibilitat* a l'experiència de participació que aquest àmbit ofereix. L'experiència en l'àmbit comunitari (el consell d'infants) es posa a l'abast de tots els infants de la comunitat, ja sigui mitjançant els tallers a les escoles o facilitant des de la web de l'ajuntament la papereta per presentar-s'hi. Si bé tots no hi participaran, sí que tenen l'oportunitat d'accés, i si el funcionament de l'experiència és correcte, tots els infants de la comunitat estaran representats.

2. Identificar els efectes en els infants de l'experiència participativa.

La tesi ens ha permès identificar els efectes que l'articulació de la participació descrita genera en els mateixos infants.

En primer lloc, els resultats ens porten a classificar els efectes de la participació en els infants en dos grups: els efectes pròpiament educatius i els efectes de caràcter subjectiu que fan referència a com l'infant viu subjectivament l'experiència.

- *Efectes educatius de la participació infantil*

Els efectes educatius de la participació comprenen tot el ventall de les dimensions de l'educació a) aprendre a conèixer; b) aprendre a fer; c) aprendre a viure junts i a relacionar-se; i d) aprendre a ser. En cada dimensió, ens ha estat possible identificar característiques que s'apropien els infants, fruit de la seva participació en els diferents àmbits educatius, com hem mostrat en el capítol 8 de resultats.

En relació als efectes en la dimensió *aprendre a conèixer*, els resultats ens porten a afirmar que els infants que participen en experiències participatives obtenen coneixements sobre el funcionament d'una societat democràtica; desenvolupen un pensament crític; obtenen una formació en valors per a construir la pròpia personalitat moral d'acord amb uns referents democràtics compartits i per últim, els ofereix un coneixement sobre com poder usar el lleure de manera beneficiosa. Tots aquests coneixements són necessaris per a participar.

En relació a les dimensions *aprendre a fer* i *aprendre a viure junts* respecte a la participació, és molt difícil diferenciar aquells aprenentatges que formen part d'una o d'altra dimensió. Doncs com hem dit, la participació comporta sempre l'acció col·lectiva, i aquest *aprendre a fer* és aprendre a fer en col·lectivitat, per tant els aprenentatges en la dimensió *aprendre a viure junts* estan fortament interrelacionats. En aquesta tesi, hem intentat fer l'exercici de diferenciar-los en funció de les nocions de "destreses" (aprendre a fer) i/o "actituds" (aprendre a viure junts). Seguint aquesta diferenciació, en respecte a la dimensió *aprendre a fer* hem vist que la implicació en els processos participatius ofereix als infants eines i mecanismes per al diàleg, el treball en grup, la gestió de projectes i la cerca de la continuïtat de la seva pròpia participació. Com deien Trilla i Novella (2001), el coneixement és la condició necessària per participar, però aquesta necessita també l'acció.

En tercer lloc, els efectes en la dimensió *aprendre a viure i relacionar-se* tenen a veure amb elements que afavoreixen els vincles i la convivència positiva, com són la inclusió, el respecte, la solidaritat, l'empatia, el fet de saber compartir, la resolució de conflictes, etc. Com hem dit, aquesta dimensió està estretament lligada a l'anterior.

Per últim, en la dimensió *d'aprendre a ser*, ens hem trobat que els infants desenvolupen trets de la seva persona encaminats a la ciutadania activa i responsable o fins i tot crítica, desenvolupen la seva autonomia, seguretat, autoestima i es senten capaços d'intervenir en la societat, ja que es reconeixen com subjectes de drets i actors per al canvi.

En definitiva, els resultats d'aquesta tesi donen suport als postulats referits a què la participació és un principi educatiu, un procés de canvi personal, té valor democràtic, contingut formatiu, suposa un procediment metodològic i té efectes en la formació ciutadana (Novella i Trilla, 2014). Inclús si tenim en compte les teories de l'empoderament, els efectes de la participació infantil afavoreixen el procés d'empoderament dels infants, ja que incideix en les seves capacitats per al diàleg, la construcció d'un pensament crític, el seu poder per a la presa de decisions i millorar aspectes de les seves relacions o del seu entorn proper i millorar la seva autopercepció.

Aquesta conclusió sustenta les afirmacions d'autors com Hart (1992) quan relaciona la participació amb el desenvolupament de competències per autodeterminar-se políticament tot atorgant competències per a la reflexió crítica i responsabilitats socials; Martínez i Martínez (2000) quan afirmen que una de les conseqüències de la participació és una major personalitat i foment del sentit crític. I per últim Wright, et al (2011) quan identifica com benefici de la participació infantil l'aprenentatge sobre la democràcia que això suposa. I per últim, l'afirmació d'Unicef (2003), segons la qual pares opinen que la participació infantil fa que els nens siguin més responsables, més comunicatius, més respectuosos i més preocupats pel món. Els mestres afirmen que els alumnes estan més atens, més disposats a ajudar, i col·laborar inter-generacionalment

- *Efectes subjectius de la participació infantil*

En relació als efectes subjectius que produeix la participació en els propis infants, en primer lloc, podem afirmar que els infants obtenen satisfacció de les experiències de participació i, en veu dels infants, ho passen bé. En segon lloc, les experiències els hi aporten una xarxa social amb la qual estableixen vincles emocionals positius. Seguidament, es senten escoltats i útils i per tant motivats encara que a vegades els hi suposi un esforç més. Per últim, hem pogut veure que els infants que participen en l'àmbit comunitari es senten de vegades decebuts o incompresos per la poca coneixença generalitzada que existeix d'aquest òrgan de participació.

La mesura en la que hem donat resposta a aquest objectiu apunta que la participació infantil fa que l'infant es senti lliure d'expressar les seves idees i opinions en les seves activitats, cosa que segons Casas i Bello (2012) és un indicador per al benestar subjectiu. Encara més, Casas (2012) afirma que a l'hora de parlar de benestar infantil, els elements principals són la felicitat, la satisfacció amb la vida i sobretot la satisfacció amb les relacions interpersonals. Com hem vist, els efectes de la participació en els infants, comporten elements de benestar subjectiu en tots els aspectes considerats com indicadors d'aquest.

Si tenim en compte les dimensions de Bradshaw et al. (2006), el benestar subjectiu té relació amb els efectes de la participació que s'han manifestat en aquest estudi, com

ara, que els infants generen unes percepcions d'ells mateixos positives, es senten bé, inclosos, ho viuen com un lloc on poden ser ells mateixos i els hi genera autoconfiança. Segons Bradshaw et al. (2006) també és un indicador de benestar que els infants participin en activitats cíviques d'interès polític. Per últim, la participació també afavoreix l'esfera relacional, generant noves amistats i vincles emocionals forts, elements que també són indicadors del benestar subjectiu (Casas i Bello, 2012; Bradshaw et al., 2006; Arild et al., 2011; entre altres).

No podem obviar els elements subjectius de caràcter negatiu (que disminueixen el benestar) que emergeixen de la veu dels infants dels consells, quan aquests afirmen que es senten decebuts quan no es duen a terme les seves decisions, o incompresos quan veuen que els seus iguals o adults no tenen consciència sobre el seu rol i el seu dret a participar. Creiem que aquests elements haurien de ser presos seriosament per part de la institució i generar accions encaminades a resoldre'ls.

En conclusió, podem afirmar que la participació infantil que s'articula en els tres àmbits educatius estudiats té efectes educatius sobre els infants sobretot en l'àmbit de la ciutadania i els valors, beneficia un desenvolupament social responsable i cooperatiu i un desenvolupament cognitiu positiu. Per altra banda, la participació també contribueix a la millora del benestar subjectiu dels infants, mitjançant el reforç i millora dels vincles personals, la satisfacció personal i social, i sentiment de tenir quelcom a dir sobre la seva pròpia experiència.

3. Identificar els efectes de la participació en el centre educatiu.

La tesi ha pogut donar resposta a aquest tercer objectiu plantejat. Hem pogut veure que els centres on s'articula la participació infantil es veuen afectats positivament per aquesta de diferents formes. En primer lloc ajuda a detectar les necessitats de cada infant. La participació permet una coneixença més profunda dels infants per part dels educadors, per tant aquests poden realitzar un acompanyament més acurat per a realçar les potencialitats que cadascun té innatament i intervenir per a disminuir les frustracions i augmentar la seguretat i l'autoestima dels nens/es.

En segon lloc, la participació dels infants ajuda a millorar el funcionament i l'organització del centre. Els alumnes no són mers usuaris, sinó que aquests tenen un paper important en el desenvolupament de tasques necessàries per al correcte funcionament de la vida en el centre. Seguidament, veiem que la participació també aporta un servei educatiu entre els alumnes de diferents generacions fruit de la col·laboració que s'estableix mitjançant les pràctiques intergeneracionals.

Tanmateix, la participació en els centres possibilita la innovació i no rutinització de les pràctiques, ja que deixa oberta la porta a les idees dels infants, com ja apuntaven Wright et al. (2011), Kirby (2003) i Chawla (2001), afirmant que els centres que funcionen de manera participativa desenvolupen una acció més acurada a les necessitats dels infants, amb idees fresques i innovadores. I també trobem que les instal·lacions del centre són tractades amb cura i respecte, ja que els infants les senten com pròpies.

Seguidament, en l'àmbit del lleure la participació serveix com reclam per atraure a més infants. El fet que el funcionament sigui participatiu resulta atractiu i provoca que més nens i nenes del territori manifestin la voluntat d'implicar-se en l'experiència. Aquesta troballa sustenta la teoria de Wright et al. (2011) i Kirby et al. (2003) quan afirmen que les organitzacions esdevenen més accessibles, es produeix un augment de l'accés i l'ús del servei. Alhora, el funcionament participatiu transforma el centre de lleure en un espai en el qual els infants són els veritables protagonistes, el centre pertany plenament als infants que hi participen.

4. Identificar els efectes de la participació en les comunitats.

Per últim, ens ha estat possible inferir alguns dels efectes de la participació infantil en les comunitats on aquestes experiències tenen lloc.

Hem vist que el principal i més consensuat entre els àmbits és el fet que aquestes experiències formen a ciutadans crítics i implicats disposats a millorar la societat. Aquests ciutadans s'englobarien en el que Trilla et al. (2014b) denomina *ciutadania participativa, crítica i compromesa*, on el ciutadà es compromet amb la millora de les condicions reals de la ciutadania dels altres i amb la millora del propi sistema de

ciutadania establert (ciudadà solidari i transformador). La participació infantil doncs, ajuda a democratitzar la societat, com ja apuntava Hart (1992); aporta major riquesa i diversitat social (Martínez i Martínez, 2000), i segons Unicef (2003) aquesta és la clau per una societat cohesionada.

En segon lloc, trobem que la participació infantil també nodreix la comunitat de ciutadans cívics i respectuosos. Si bé aquest nivell de ciutadania cívica i respectuosa no comporta un nivell tan exigent com el que hem mencionat anteriorment (crític i compromès), si que és cert que aquesta condició de ciutadania és prou desitjable i aporta un benefici indubtable. Segons Trilla et al. (2014b), aquest tipus de ciutadania es tracta d'una ciutadania de *mínims*, ja que es tracta de conèixer i complir amb els drets i els deures, però tot i així, si tots els ciutadans complissin aquests mínims les societats serien bastant millors del que són.

Seguidament, aquestes experiències ofereixen un servei a les causes solidàries que inicia la comunitat, doncs com hem vist, les experiències participatives en els àmbits de l'escola i el lleure comporten la posada en marxa de projectes solidaris per part dels infants. Per tant aquesta participació ofereixen un servei comunitari relacionat amb iniciatives solidàries. Per altra banda, trobem que en l'àmbit del lleure, els agents afirmen que l'experiència participativa aporta a la comunitat un servei de lleure. Si bé aquest efecte comunitari el podrien tenir també altres experiències de l'àmbit del lleure de caire no participatiu, hem vist que quan l'experiència de lleure sí és participativa, aquesta produeix més atracció i augment en l'accés i ús del servei. Alhora, la participació infantil augmenta la participació comunitària a través dels diferents òrgans de participació ciutadana establerts.

Finalment, trobem en l'àmbit del consell d'infants, que la participació aporta també una consciència col·lectiva sobre els drets de la infància, en especial sobre el dret dels infants a participar, la qual cosa converteix la ciutat en una ciutat "amigable" amb la infància, que reconeix i compleix els drets establerts. Per últim, els resultats reporten que la participació infantil produeix una millora en la ciutat, ja que enriqueix les decisions amb la mirada dels infants, com ja apuntava Unicef (2003) afirmant que la participació enriqueix l'enteniment dels adults. Segons Tonucci (2012) els adults han

portat les societats a situacions alarmants (econòmica, política, social i ambientalment) i la fantasia creativa dels infants, pot aportar l'inesperat, l'imprevist que ajudi a salvar les ciutats. El fet que els infants participen en les ciutats, ofereix la possibilitat als adults de demanar consell i ajuda als nens/es, i que en el moment en què aquesta intervenció infantil ocasiona incomoditat als alcaldes, o altres adults, és quan la participació està funcionant correctament.

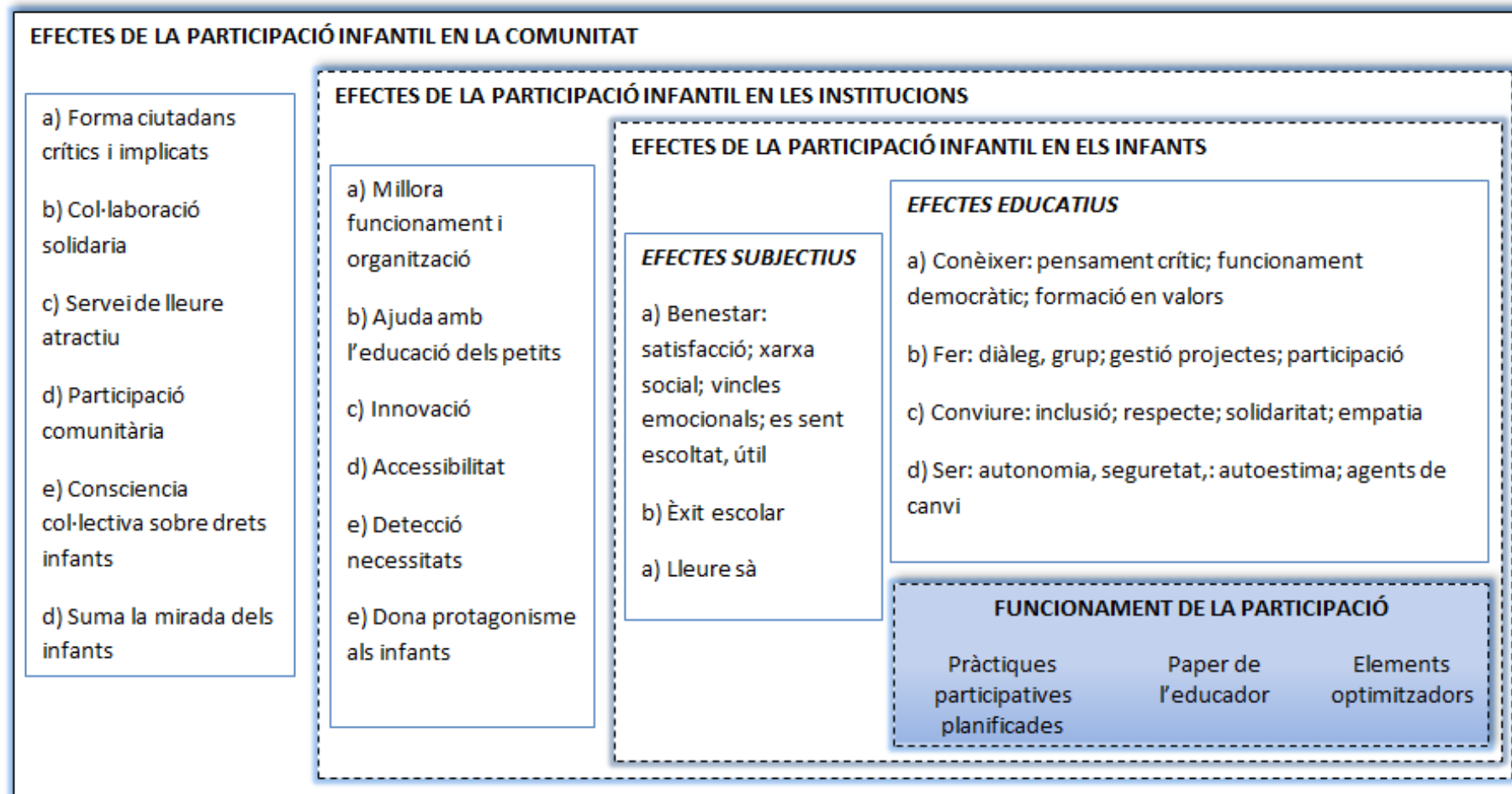
9.2. Aportacions de l'estudi.

Els resultats d'aquesta recerca poden suggerir pràctiques per promoure la participació infantil en els àmbits de l'escola, el lleure i en les comunitats mitjançant els consells d'infants, ja que presenta uns eixos clau de les experiències de participació que funcionen de forma efectiva en l'actualitat. Hem desgranat cadascun dels tres eixos clau, tot identificant els elements característics d'aquesta articulació de la participació i per últim, tenint en compte els efectes que es produeixen en diferents nivells, la tesi ajuda a avançar en el reconeixement de la participació infantil com una de les claus de les societats democràtiques.

Com hem anat dient al llarg de la tesi, no pretenem oferir veritats categòriques ni propostes miraculoses, però sí oferir una veritat que funciona en els casos estudiats, i que pot servir com catalitzador per a què cadascú apliqui de forma personalitzada els principis o característiques que aquí hem descrit, tot estant assabentat que aquesta manera de funcionar aporta beneficis a tots els nivells.

Ens sembla que pot ser d'utilitat una representació gràfica que reculli les principals aportacions, de manera molt resumida, que al nostre parer realitza aquesta tesi, com la que oferim en la pàgina següent:

Gràfica 14: Efectes en l'infant, el centre i la comunitat del funcionament participatiu en l'escola, lleure i consells d'infants



En resum, els resultats de l'estudi ens han portat a definir els eixos clau del funcionament participatiu que haurien de tenir les experiències de participació infantil en qualsevol àmbit educatiu per a què aquestes siguin tan d'èxit com demostren ser les estudiades.

En primer lloc, tot i que veiem que els processos participatius han estat definits i iniciats per adults, es posen en marxa mecanismes per fomentar la col·laboració entre adults i infants. Les institucions materialitzen espais per la gestió i la revisió, per responsabilitzar als infants de determinades parcel·les del funcionament, organitzar-se. La institucionalització de les pràctiques es presenta com un eix clau per dur a terme una experiència participativa, però aquest per sí sol no seria efectiu si no s'hi sumen altres elements, com és el paper dels educadors. Doncs aquests són el pont entre la teoria o el funcionament institucionalitzat i l'exercici tangible de la participació per part dels infants. Podríem dir metafòricament que aquests són com els enzims, aquests actuen sobre les molècules (educands) per a què es converteixin en molècules diferents (productes). Els enzims són responsables de què es produeixi una reacció (química) o un altra. L'acció de l'educand determinarà la forma en la que els infants exerceixen la seva participació, per tant, les seves formes de fer i de ser són vinculants. A la llum dels resultats, aquests han de reunir certes característiques específiques en contextos de participació. I per últim, el funcionament participatiu té èxit per l'existència d'elements que optimitzen les pràctiques, els quals giren entorn de la manera en la qual els agents implicats en l'experiència entenen i interpreten la participació dels infants.

Si els tres eixos per a l'articulació es posen en marxa, l'experiència tindrà efectes positius, resultarà en benefici dels infants, de les institucions i de la comunitat.

Per una banda, els infants que exerceixen la participació sota les característiques descrites, obtenen en primer lloc, una incidència educativa, oferint-los aprenentatges en les quatre dimensions (conèixer, fer, conviure i ser) que els capaciten per a què siguin capaços de planificar i gestionar la seva vida personal, social i política. I en segon, els hi aporta benestar personal.

Seguidament, les institucions milloren el seu funcionament i organització, promouen la innovació, es converteixen en llocs que pertanyen veritablement als infants i donen resposta de manera més acurada a les necessitats dels infants.

Per últim, la participació infantil beneficia al conjunt de la societat, oferint ciutadans implicats i compromesos, amb pensament crític i disposats a canviar allò que els hi sembla injust. A més, la participació ofereix un servei a la comunitat, suma una mirada més i assumeix la seva obligació de complir amb els Drets dels Infants.

CAPÍTOL 10. LIMITACIONS I LÍNIES D'INVESTIGACIÓ FUTURES

10.1. Limitacions.

Arribats a aquest punt, creiem necessari reflexionar entorn de les limitacions que troba la nostra recerca.

Per començar, la primera limitació que trobem està relacionada amb l'amplitud de la temàtica i els àmbits que ens proposàrem estudiar. No hem pogut donar una descripció sistemàtica i acurada del funcionament participatiu en cadascun dels àmbits perquè es va voler posar l'èmfasi en la complementarietat que suposava donar una mirada conjunta a tres àmbits educatius diferents. Es prioritzà poder oferir una descripció global del funcionament de tots tres àmbits per poder així generar una descripció que sumés trets dels àmbits educatius diferents. D'aquí es desprèn la voluntat de poder, en un futur, sistematitzar metodologies participatives per oferir models aplicables a cadascun dels àmbits estudiats.

La segona limitació està vinculada a la complexitat dels efectes de la participació com objecte d'estudi. En posicionar-nos enfront de la realitat amb una metodologia qualitativa, es possibilitava l'emergència d'elements nous i variats. Varem prioritzar aquesta emergència amplia de categories relacionades amb els efectes i no la indagació més acurada en cadascun d'ells, cosa que ens agradaria fer en futures investigacions. Ens referim per exemple, als efectes que tenen a veure amb l'experiència subjectiva dels infants com ara que la participació ajuda en el pas dels cursos a l'escola o disminueix el fracàs escolar, entre d'altres. Qüestions que ens agradaria poder indagar per identificar els seus elements particulars. Però precisament són aquestes limitacions les que creiem que ens obren possibles línies d'investigació en el futur. La tesi ha donat resposta l'objectiu que ens formulàvem, identificar els efectes de la participació infantil en els infants, ens ha donat una mirada d'ocell a aquests efectes, i ara seria el moment d'indagar en cadascun d'ells.

La tercera de les limitacions que trobem és la pròpia del disseny de recerca utilitzat, l'estudi de cas, i d'aquesta n'èrem ben conscients des del principi. Però com hem dit, aquest estudi no es proposava una generalització dels resultats, més aviat el disseny ens havia de permetre explorar una realitat complexa i dinàmica, accedir als escenaris i a la subjectivitat dels agents. Ens proposàvem explicar una història des de l'experiència que convidi a construir interpretacions individuals per entendre altres casos. Tanmateix, creiem que un segon pas endavant per aquesta recerca, seria una aproximació a la realitat estudiada amb instruments quantitius, per complementar, enfortir i generalitzar els resultats.

La següent limitació a la qual voldríem fer referència, és en relació als agents que hem utilitzat com fonts d'informació. En el procés d'anàlisi de les dades, es va fer evident que havíem exclòs de l'estudi a tot un col·lectiu amb potencialitat per aportar informació valuosa sobre l'experiència, com són la resta del personal de la comunitat educativa (en el cas de l'escola: secretaries, conserges, cuineres, etc; en el cas del lleure: secretaries, responsables dels locals, etc; en el cas dels consells: administratives i alcaldes). En pròximes investigacions, aquests agents serien presos en compte en la recollida de dades.

En definitiva, els resultats d'aquesta recerca no pretenien ser generalitzables, sinó que la nostra aportació volem que contribueixi al coneixement sobre participació infantil tot vinculant les troballes de l'estudi amb la teoria i les pràctiques educatives existents.

Tot i així, considerem que hem contribuït en el coneixement descobrint les possibilitats d'articulació de la participació en l'àmbit de l'escola, el lleure i el comunitari, i hem identificat els efectes d'aquesta participació en el propi infant, els centres i la comunitat que contribueixen a donar suport i la difusió d'aquesta pedagogia.

10.2. Línies d'Investigació Futures:

Un cop realitzat l'estudi i el procés de reflexió sobre aquest, emergeixen tota una sèrie de propostes per continuar avançant en la recerca de la participació infantil. Tot seguit esmentarem algunes de les línies de recerca que es podrien plantejar per un futur a partir de les conclusions d'aquest treball.

1. Sistematitzar i formular el funcionament participatiu específic de cada àmbit educatiu.

Aquesta recerca ha pogut descriure el funcionament de la participació entorn els que han aparegut com els tres eixos fonamentals, seria ara hora d'aprofundir en cadascun dels àmbits per a poder arribar a oferir unes guies, a tall de manual, on es concretessin les estratègies específiques per a cada àmbit.

2. Indagar sobre la relació de la participació infantil en els centres escolars amb el fracàs o l'èxit escolar i la relació entre participació i inclusió social.

Els resultats apunten a dos fets interessants. Per una banda, la relació entre participació infantil i el fracàs escolar, i per altra la relació entre participació i inclusió social. S'haurien de porta a terme recerques amb aquest objectiu per establir de forma més acurada les inferències i les característiques que definirien aquestes relacions.

3. Identificar la incidència de la participació infantil en la socialització sociopolítica.

Una tercera proposta que esdevé d'aquesta recerca, seria la d'investigar el potencial de la participació en la socialització sociopolítica, entès com el procés d'adquisició de cognició, actituds i comportaments socials i polítics.

4. Identificar el potencial de la participació com espai per al empoderament dels infants i joves.

En l'actualitat hi ha un creixent interès sobre l'empoderament com procés d'adquisició d'eines i mecanismes que ajudin a l'infant i als joves millorin les seves condicions de vida assolint tot un conjunt de coneixements i habilitats. A partir dels efectes de la participació infantil que l'estudi ha determinat, sembla que aquests podrien incidir en l'empoderament dels infants. Seria d'interès doncs, investigar en profunditat aquesta

relació per a potenciar l'empoderament mitjançant processos participatius en la infància.

En definitiva, veiem que la tesi presenta una base científica per obrir nous interrogats i noves hipòtesis per a continuar ampliant i avançant en el coneixement sobre la participació infantil, la seva articulació i les repercussions que aquesta té.

Arribats fins aquí, ens agradaria indicar que el tancament no és tasca fàcil, doncs tot és perfectible i millorable, però entenem, alhora, que tancar no suposa concloure, sinó començar.

Bibliografía

- Alderson, P. (1995). *Listening to Children: Children, Ethics and Social Research*. Ilford: Barbardo's.
- Alkire, S. (2005). Subjective quantitative studies of agency. *Social Indicators Research*, 74, 217-260.
- Antaki, C. (2008). Discourse Analysis and Conversation Analysis. A P. Alasuutari, L. Bickman, i J. Brannen, *The Sage handbook of social research methods*. (pp. 431-446). London: SAGE Publications Ltd.
- Apud, A. (2005). *Participación infantil*. País Vasco: Enrédato con UNICEF. Formación del profesorado.
- Arendt, H. (1971). *The life of the Mind*. San Diego: Harcourt.
- Argyle, M., i Martin, M. (1991). The psychological causes of happiness. A F. Strack, M. Argyle, i N. Schwars, *Subjective Well-being* (pp. 77-100). Oxford: Pergamon.
- Arild Vis, S., Strandbu, A., Holtan, A., i Thomas, N. (2011). Participation and Health - a research review of child participation in planning and decision-making. *Child and Family Social Work*, 16, 325-335.
- Arnillas, G., i Paccuar, N. (2006). *Monitoreo y evaluación de la participación infantil en proyectos de desarrollo*. Save the Children Suecia.
- Arnstein, S.R. (1969). A ladder of citizen participation. *JAIP*, 35(4), 216-224.
- Bar-On, R. (2005). The impact of emotional-social intelligence on subjective well-being. *Perspectives in Education*, 23(2), 41-61.
- Basstistich, V., i Hok, A. (1997). The relationship beteen students' sense of their school as a community and their involvement in problem behaviors. *American Journal of Public Health*, 87, 1997-2001.

- Begley, M. (1996). Using triangulation in nursing research. *Journal of Advanced Nursing research*, 24(1), 122-128.
- Bonet i Martí, J. (2011). *Introducció a la Teoria Fonamentada*. Barcelona: Institut de Govern i Polítiques Públiques. UAB.
- Brackett, M., i Mayer, J. (2003). Convergent, discriminant, and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 1147-1158.
- Bradshaw, J, Hoelscher, P. i Richardson, D. (2006). An Index of Child Well-being in the European Union. *Social Indicators Research*, 80(1), 133-177.
- Braun, V., i Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101.
- Bryman, A. (2004). *Focus Group, Social Research Methods*. (2nd ed. ed.). New York: Oxford University Press.
- Cantor, N., i Sanderson, C. (2003). Life task participation and well-being: the importance of taking part in daily life. A D. Dins, E. Kahneman, N. Diener, i Schwarz (Eds), *Well-being: the foundations of hedonic psychology*. (pp. 231-243). New York: Russell Sage Foundation.
- Casas, F. (1995). La participación de los niños y niñas en las sociedades europeas. *Infancia y sociedad*(31/32), 37-49.
- Casas, F. et al. (2008). *Informe sobre experiencias de participación social efectiva de niños, niñas y adolescentes*. Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- Casas, F. (2010). El bienestar personal: Su investigación en la infancia y la adolescencia. *Encuentros en Psicología*, 5(1), 85-101.
- Casas, F., i Bello, A. (2012). *Calidad de Vida y Bienestar Infantil Subjetivo en España*. Madrid: UNICEF.
- Case, D., i Murphy, K. (2009). Issues in using methodological triangulation in research. *Nurse Researcher*, 16(4), 40-55.

- Casey, D., i Houghton, C. (2010). Clarifying case study research: examples from practice. *Nurse Researcher*, 17(3), 41-51.
- Castillo, E., i Vásquez, M. (2003). El rigor metodológico en la investigación cualitativa. *Revista Colombiana Médica*, 34(3), 164-167.
- Catala, R. (2012). El legado pedagógico de Joaquim Franch: in memoriam 25 años. *Quaderns d'Animació i Educació Social*, 16.
- Chawla, L. (2001a). Evaluating children's participation: seeking areas of consensus. *PLA Notes*, 42, 9-13.
- Chawla, L. (2001b). *Growing up in an Urbanizing World*. London: Earthscan/UNESCO.
- Cohen, J. (2006). Social, Emotional, Ethical, and Academic Education: Creating a Climate for Learning, Participation in Democracy, and Well-Being. *Harvard Educational Review*, 76(2), 201-237.
- Comité de los Derechos del niño. (2009). *El derecho del niño a ser escuchado. Observación General nº12. A*: <http://www2.ohchr.org>. Consultat a 6 de Febrer 2012.
- Conradson, D. (2005). Focus Group. A R. Flowerdew, i D. Martin, *Methods in human geography. A guide for students doing a research project*. (pp. 128-143). Harlow: Pearson Prentice Hall.
- Consell d'Europa. (1998). *Comité de Ministros a los Estados Miembros del Consejo de Europa sobre la participación infantil en la vida familiar y social. Recomendación nºR (98)8*. Consejo de Europa: 18 de septiembre de 1998. sesión 641.
- Consell d'Europa. (1992). Carta Europea dels Drets dels Infants.
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGrawHill Interamericana de España, S.A.U.
- Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza.

- Creswell, J. M., i Miller, D. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice*, 39(3), 124-131.
- Cussianovich, A. (2005). *Educando desde una pedagogía de la ternura*. Perú: Ifejant.
- Dahl, R. (1999). *La democracia. Una guía para los ciudadanos*. Madrid: Taurus.
- Darke, P., Shanks, G., i Broadbent, M. (1998). Successfully completing case study research: combining rigour, relevance and pragmatism. *Information System Journal*, 8(4), 273-289.
- Davidson, P., Halcomb, E., i Gholizadeh, L. (2010). Focus Group in health reserach. A P. Liamputtong, *Research methods in health. Foundations for evidence-based practice*. (pp. 61-76). Melbourne: Oxford University Press.
- Dawson, S., Manderson, L., i Tallo, V. (1993). *A Manual for the use of Focus Group*. Boston, MA.: INFDC.
- De Andrés, J. (2000). El análisis de estudios cualitativos. *Revista de Atención Primaria*, 25(1), 42-46.
- De la Cuesta, C. (2013). *Del texto a la subjetividad. Cuestiones centrales en el análisis cualitativo de los datos*. Universitat de Barcelona: Seminario Internacional de investigación cualitativa aplicada a las ciencias sociales. GREDI. .
- De Róiste, A., Kelly, C., Molcho, M., Gavin, A., i Gabhainn, S. (2012). Is school participation good for children? Associations with health and wellbeing. *Health Education*, 112(2), 88-104.
- De Winter, M. (1997). *Children as fellow citizens: participation and commitment*. Oxford: Radcliffe Medical Press.
- De Winter, M., Baerveldt, C., i Kooistra, J. (1997). Enabling children: participation as a new perspective on child-health promotion. *Child: Care, Health and Development*, 25, 15-25.
- Delors, J. et al. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- Denzin, N. (1978). *The research act. A theoretical introduction to sociological methods*. New York: McGraw Hill.

- Denzin, N. i Lincoln, Y. (1994). *Handbook of qualitative research*. London: SAGE
- Denzin, N. i Lincoln, Y. (2005). *Handbook of qualitative research (3rd edition)*. London: SAGE
- Dewey, J. (1995). *Democracia y Educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata.
- Diemer, M., i Blustein, D. (2006). Critical consciousness and career development among urban youth. *Journal of Vocational Behavior*, 68, 220-232.
- Drisko, J. (1998). Using qualitative data analysis software. *Computers in Human Services*, 15(1), 1-19.
- ENHPS. (1997). First conference of the European Network of Health Promoting Schools Conference report, ENHPS: Thessoloniki, Greece. *Disponible a: www.schoolsforhealth.eu/upload/pubs/TheHPSSaninvestmentineducationhealthanddemocracy.pdf*. Consultat a 25 de gener de 2014.
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. A M. W. (ed), *Handbook of research on teaching* (pp. 119-161). New York: Macmillan.
- Essomba, M. (2008). *Codi Obert. Programari lliure per a caps*. Valldoreix: Minyons Escoltes Guies Sant Jordi de Catalunya.
- European Commission. (2005). *The European Charter and Code for Researchers*. Unió Europea (UE).
- EURYDICE. (2012). *Citizenship Education in Europe*. . Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA P9).
- Ferrière, A. (1950). *El ABC de la educaicón y las casas de niños abanonados*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Fielding, M. (2001). Beyond the rethoric of student voice: new departures or constraints in the transformation of 21st century schooling? *Forum*, 43(2), 100-109.
- Fine, G., i Sandstrom, K. (1988). *Knowing Children: Participant Observation with Minors, Qualitative Research Methods, Series 15*. London: Sage.

- Flutter, J. (2007). Teacher development and pupil voice. *The Curriculum Journal.*, 18(3), 343-54.
- Franch, J. (1985). *El lleure com a projecte*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Direcció General de Joventut.
- Franklin, B. (1995). Levels of participation. A J. Boyden, i J. Ennew, *Children in focus: a manual for participatory research with children*. Estocolmo: 462 Grafisk Press.
- Freinet, C. (1990). *Per l'escola del poble*. Vic: Eumo Editorial.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- Galceran, M. (2010). Tiempo libre y juventud. A J. Puig, *Entre todos. Compartir la educación para la ciudadanía*. (pp. 137-148). Barcelona: Horsori.
- Giddens, A. (1988). El positivismo y sus críticos. A A. Giddens, T. Bottomore, i R. Nisbet, *Historia del análisis sociológico* (pp. 273-326). Buenos Aires: Amorrortu.
- Glaser, B. (1998). *Doing grounded theory: Issues and discussions*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Glaser, B. (2002). Conceptualization: On theory and Theorizing Using Grounded Theory. *International Journal of Qualitative Methods*, 1(2), 23-38.
- Glaser, B., i Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine.
- Graham, A. (2004). Life is like the seasons: responding to change, loss and grief through a peer based education program. *Childhood Education*, 80, 317-322.
- Graham, A., i Fitzgerald, R. (2010). Progressing children's participation: Exploring the potential of a dialogical turn. *Childhood*, 17(3), 343-359.
- Graham, A., i Fitzgerald, R. (2011). Supporting Children's Social and Emotional Well-being: Does "Having a Say" Matter? *Children and Society.*, 25, 447-457.
- Gray, G., Young, L., i Barnekow, V. (2006). *Developing a Health-Promoting School: A Practical Resource for Developing Effective Partnership in School Health*. ENHPS: Kailow Graphic.

- Guba, E., i Lincoln, Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research. A N. Denzin, i Y. Lincoln, *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). London: Sage.
- Hammarberg, T. (2007). *A school for children with rights*. Florence: UNICEF Innocenti.
- Hart, R. (1992). *Children's participation: From Tokenism to citizenship*. Florence: UNICEF: Innocenti Essays.
- Hart, R. (2012). Governance with Children. *Jornades Internacionals de Participació Infantil i Construcció de la Ciutadania*. Barcelona.
- Hart, R., i Lansdown, G. (2002). Changing World Opens Door to Children. *CRIN Newsletter*, 16, 9-11.
- Hart, R., Wridt, P., Kimiagar, B., Osler, B., i Agud, I. (2011). The Article 15 Project. A global partnership supporting children's rights and capacities to self-organize. New York: <http://crc15.org/>.
- Hill, M. (1997). Participatory Research with Children, Research Review. *Child and Family Social Work*, 2, 171-183.
- Hill, M., Davis, J., Prout, A., i Tisdall, K. (2004). Moving the Participation Agenda Forward. *Children and Society*, 18(2), 77-96.
- Honneth, A. (1995). *The Struggle for Recognition: The Moral Grammar of Social Conflicts*. Cambridge: Polity Press.
- Houghton, C., Casey, D., Shaw, D., i Murphy, K. (2013). Rigour in qualitative case-study research. *Nurse Researcher*, 20(4), 12-17.
- House, E. R. (1994). Integrating the quantitative and qualitative. A C. Reichardt, i F. Rallis, *The qualitative-quantitative debate: New perspectives*. (pp. 13-22). San Francisco: Jossey-Bass.
- Hussein, A. (2009). The use of Triangulation in Social Research: Can qualitative and quantitative methods be combined? *Journal of Comparative Social Work*, 1, 1-12.
- Iñiguez, L. (1995). Métodos cualitativos en Psicología Social. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 5(1/2), 5-26.

- Ivanoff, S., i Hultberg, J. (2006). Understanding the multiple realities of everyday life: Basic assumptions in focus-group methodology. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, 13, 125-132.
- James, A., Jenks, C., i Prout, A. (1998). *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity Press.
- Karsten, A. (2012). *Participation Models: Citizens, Youth, Online*. Retrieved març 5, 2013, from <http://www.nonformality.org/participation-models>
- Kirby, P., Lanyon, C., Cronin, K., i Sinclair, R. (2003). *Building a Culture of Participation. Involving children and young people in policy, service planning, delivery and evaluation. Handbook*. London: National Children's Bureau-PK Research Consultancy.
- Kitchener, K., i Kitchener, R. (2009). Social science research ethics. Historical and Philosophical Issues. A D. Mertens, i P. Ginsberg, *The Handbook of Social Research Ethics* (pp. 5-22). London: SAGE Publications, Inc.
- Kitzinger, J. (1994). The methodology of focus groups: Tje importance of interaction between research participants. *Sociology of Health and Illnes*, 16(1), 103-121.
- Kitzinger, J. (2005). Focus group research: using group dynamics to explore perceptions, experiences and understandings. A I. Holloway, *Qualitative Research in Health Care* (pp. 56-70). Berkshire: Open University Press.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Kohlberg, L., Power, F., i Higgings, A. (1997). *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. Barcelona: Gedisa.
- Krueger, R., i Casey, M. (2000). *Focus Group: A practical Guide for Applied Research*. London: SAGE Publications Ltd.
- Kymlicka, W., i Norman, W. (1997). El retorno del Ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoríade la Ciudadanía. *Ágora. Cuadernos de Estudios Políticos.*, 7, 5-42.
- Lansdown, G. (1998). La creación de las escuelas centradas en el niño. *Actas del Seminario*. Bogotá.

- Lansdown, G. (2001). *Promoting children's participation in democratic decision-making*. Florence: UNICEF.
- Lansdown, G. (2010). The realisation of children's participation rights. Critical reflections. A B. Percy-Smith, i N. Thomas, *A Handbook of Children and Young People's Participation. Perspectives from theory and practice* (pp. 11-23). London and New York: Routledge.
- Lapassade, G. (1997). *Autogestión pedagógica*. Barcelona: Granica.
- LeCompte, M., i Preissle, I. (1993). *Ethnography and qualitative desing in educational research (2n ed)*. San Diego: Academic Press.
- Liamputtong, P. (2009). *Qualitativaive research methode. 3rd edition*. Melbourne: Oxford University Press.
- Liamputtong, P. (2011). *Focus Group Methodology*. London: SAGE Publications Ltd.
- Linaza, J. (1984). Piaget's marbles: the study of children's games and their knowledge of rules. *Oxford Review of Education*, 10(3), 271-274.
- Liwski, N. (2006). *Discurso inaugural del Debate General de Naciones Unidas*.
 Disponible a:
<http://abc.gov.ar/lainstitucion/RevistaComponents/Revista/Archivos/anales/numero05/ArchivosParaImprimir/2.liwski.pdf>
- Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació. (2009). *Ple del Parlament. (tramitació núm. 200-00043/08)*. Barcelona: Publicacions del Parlament de Catalunya.
- Llei 14/2010 dels drets i les oportunitats en la infància i l'adolescència. (2010). *Decret 202/2009 dels òrgans de participaicó i coordinació del Sistema Català de Serveis Socials*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Mabry, L. (2009). Case study in social research. A L. Alasuutari, *The Sage Handbook of Social Research Methods* (pp. 214-228). London: SAGE Publications Ltd.
- MacBeath, J., Myers, K., i Demetriou, H. (2001). Supporting teachers in consulting pupils about aspects of teaching and learning, and evaluating impact. *Forum*, 43(2), 78-82.

- Makarenko, A. (1985). *Poemoa Pedagógico*. Madrid: Akal.
- Mannion, G. (2007). Going spatial, going relational: Why "listening to children" and children's participation needs reframing. *Discourse*, 28(3), 405-420.
- Mannion, G. (2010). After Participation: The socio-spatial performance of intergenerational becoming. A B. Percy-Smith, i N. Thomas, *A Handbook of Children and Young People's Participation: Perspectives from Theory and Practice*. Abingdon: Routledge.
- Martín, X. (2010). La educación para la ciudadanía en la escuela. A J. Puig, *Entre todos. Compartir la educación para la ciudadanía*. (pp. 93-105). Barcelona: Horsori.
- Martín, X., i Puig, J. (2007). *Les set competències bàsiques per educar en valors*. Barcelona: Graó.
- Martínez Muñoz, M., i Martínez Ten, A. (2000). *Participación infantil en el tiempo libre. Reflexiones y experiencias, una mirada desde la infancia y los adultos*. Madrid: Plataforma de Organizaciones de Infancia.
- Massaguer, M. (2000). La escuela es nuestra. El diálogo y la confianza mutua. Instrumentos para la convivencia y la disciplina en la escuela primaria. A J. Cela, A. Díez de Ulzurrun Pausas, P. Fajardo, J. Funes, T. Garrell, J. Mainer, et al., *Disciplina y convivencia en la institución escolar* (pp. 63-69). Barcelona: Grao.
- Matthews, H. (2003). Children and Regeneration: Setting an Agenda for Community Participation and Integration. *Children and Society*, 17(4), 264-276.
- Maya Jariego, I. (2004). Sentido de comunidad y potenciación comunitaria. *Apuntes de Psicología*, 22(2), 187-211.
- McLellan, L., Rissel, C., Donnelly, N., i Bauman, A. (1999). Health behaviour and the school environment in New South Wales, Australia. *Social Science and Medicine*, 49, 611-619.
- Millstein, S., Petersen, A., i Nightingale, E. (1993). *Promoting the Health of Adolescents: New Directions for the Twenty-first Century*. New York: Oxford University Press.

- Moran-Ellis, J., Alexander, V., Cronin, A., Dickinson, J., Fielding, J., Slaney, J., et al. (2006). Triangulation and integration: processes, claims and implications. *Qualitative Research. Sage.*, 45-49.
- Morgan, D. (1997). *Focus as qualitative research*. London: Sage.
- Neill, A. (1960). *Summerhill, a Radical Aproch to Child Rearing*. New York: Hart Publishing, Co.
- Novella, A. (2009). *La participació dels infants a la ciutat des del Consell d'Infants*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Acció Social i Ciutadania.
- Novella, A. (2010). La formación de la cultura cívica desde el mundo local. A J. Puig, *Entre todos. Compartir la educación para la ciudadanía*. (pp. 183-196). Barcelona: Horsori.
- Novella, A. (2011). La participación infantil: concepto dimensional en pro de la autonomía ciudadana. *XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación*.
- Novella, A. (2012a). La Participación infantil: concepto dimensional en pro de la autonomía ciudadana. *TESI Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información.*, 13(2), 380-403.
- Novella, A. (2012b). La participació de los niños, cuestión de avances profundos. *Rayuela, Revista Iberoamericana sobre niñez y juventud en lucha por sus derechos.*, 7, 96-104.
- Novella, A. (2012c). Jornades Internacionals de Participació i Ciutadania. Barcelona.
- Novella, A. (2013). *Infants, participació i ciutat. El Consell d'Infants, un exercici de ciutadania*. Barcelona: Horsori.
- Novella, A., i Trilla, A. (2014). La Participación Infantil. A J. Trilla, A. Novella, A. Llena, E. Noguera, M. Gomez, T. Morata, et al., *Participación Infantil y Construcción de la Ciudadania*. Barceloa: Graó.
- Observatorio de la Infancia. (2008). *Informe sobre experiencias de participación social efectiva de niños, niñas y adolescentes*. Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.

- O'Shea, C. (2003). *Developing a Shared Understanding. A Glossary of Terms for Education for Democratic Citizenship*. Strasbourg: Council of Europe.
- Pascual, A., i Yudkin, A. (2004). Educar para la convivencia escolar pacífica: Principios y pautas en torno a por qué, para qué y cómo. *I Congreso para la convivencia pacífica escolar*. Isla verde, Puerto Rico:
<http://unescopaz.rrp.upr.edu/act/Conferencias/Convpacificaescolar.html>.
- Payà, M. (2010). El proceso de construcción de valores. A J. Puig, *Entre todos. Compartir la educación para la ciudadanía*. (pp. 33-46). Barcelona: Horsori.
- Percy-Smith, B. (2006). From consultation to social learning in community participation with young people. *Children Youth and Environments*, 16(2), 153-179.
- Pfeffer, N. (2008). What British women say matters to them about donating an aborted fetus to stem cell research: A focus group study. *Social Science and Medicine*, 66(12), 2544-2554.
- Piaget, J. (1971). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Editorial Fontanella.
- Piedrola, A., i Coscolla, R. (2007). *Recerca-Acció sobre participació juvenil als centres de secundària a Catalunya*. Barcelona: Fundació Pere Tarré.
- Piñuel Raigada, J. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*, 3(1), 1-42.
- Polit, D., i Hungler, B. (1995). *Nursing research: Principles and methods (6 ed.)*. Philadelphia: Lippincott.
- Puig, J., i Trilla, J. (1985). *La pedagogia de l'oci*. Barcelona: Ceac.
- Puig, J. (1996). *Aprender a dialogar: toma de conciencia de las habilidades para el diálogo: materiales para la educación ética y moral (Educación Secundaria)*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Puig, J., Martín, X., Escardíbul, S., i Novella, A. (1997). *Com fomenta la participació a l'escola. Propostes d'activitats*. Barcelona: Graó.

- Puig, J. M. (2001). Alexander S. Neill y las pedagogías antiautoritarias. . A J. (. Trilla, *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. (pp. 151-176). Barcelona: Graó.
- Puig, J., i Martín, X. (2007). *Competencia en autonomía e iniciativa personal*. Madrid: Alianza.
- Puig, J. (2010). ¿Cómo aprender a vivir? A J. Puig, *Entre todos. Compartir la educación para la ciudadanía*. (pp. 63-75). Barcelona: Horsori.
- Punch, S. (2002). Research with children. The same or different from research with adults? *Childhood*, 9(3), 321-341.
- Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Cambridge, MA.: Harvard University Press.
- Rawls, J. (2000). *La justicia como equidad. Un reformulación*. Barcelona: Paidós.
- Reddy, N., i Ratna, K. (2002). *A Journey in Children's Participation. The concerned for Working Children*. India: workingchild.org.
- Rodríguez Sabiote, C., Pozo Llorente, T., i Gutiérrez Pérez, j. (2006). La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en educación superior. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa.*, 12(2), 289-305.
- Rossman, G., i Rallis, S. (1998). *Learning in the field: An introduction to qualitative research*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Rousseau, J. (1762). *Emilio*. Madrid: Edaf.
- Rubio, L. (2012). Teorías sobre la cultura moral. A J. Puig (coord.), *Cultura Moral y Educación* (pp. 65-85). Barcelona: Graó.
- Ruiz Bueno, A. (2009). Método de encuesta: construcción de cuestionarios, pautas y sugerencias. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 2, 96-110.
- Salgado Lévano, A. C. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *LIBERABIT*, 17, 71-78.
- Samdal, O., Wold, B., i Bronis, M. (1999). Relationship between students' perceptions of school environment, the satisfaction with school and perceived academic

- achievement: an international study. *School Effectiveness and School Improvement*, 10(3), 296-320.
- Samdal, O., Wold, B., i Kannas, L. (1998). Achieving health and educational goals through school - a study of the importance of school climate and student satisfaction. *Health Education Research*, 13(3), 383-97.
- Save The Children. (2005). *Estándares para la participación de la niñez*. . United Kingdom: La Alianza Save the Children.
- Schatzman, L., i Strauss, A. (1973). *Field research; strategies for natural sociology*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Schofield, J. W. (2000). Increasing generalizability of qualitative research. A R. Gomm, M. Hammersley, i P. Foster, *Case Study Method*. London: SAGE Publications.
- Seligman, M. (2002). *Authentic happiness*. New York: Free Press.
- Shadish, W., Cook, T., i Leviton, L. (1991). *Foundations of program evaluation: Theories of practice*. Thousand Oaks, CA.: Sage.
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: oopenings, opporunities and obligations. *Children and Society*, 15.
- Shier, H. (2010). Children as actors: navigating the tensions. *Children and Society*, 24, 24-37.
- Shih, F. (1998). Triangulation in nursing resarch: issues of conceptual clarity and purpose. *Journal of Advanced Nursing*, 28(3), 631-641.
- Simovska, V. (2004). Student participation: a democratic education perspective - experience from the health-promoting schools in Macedonia. *Health Education Research*, 19, 198-207.
- Sinclair, R. (2004). Participation in Practice: Making it Meaningful, Effective and Sustainable. *Children and Society*, 18(2), 106-118.
- Sinclair, R., i Franklin, A. (2000). *Young People's Participation: Quality Protects Research Briefing, N°3*. London: Deparment of Health.

- Smith, L. (1978). An evolving logic of participant observation, educational ethnography, and other case studies. A L. Shulman, *Review of research in education* (pp. 316-377). Itasca, IL: F. E. Peacock.
- Smith, M., i Kleine, P. (1986). Qualitative research and evaluation: Triangulation and multimethods reconsidered. A D. Williams (Ed)., *Naturalistic evaluation (New Directions for Program Evaluation)*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Smithson, J. (2008). Focus Group. A P. Alasuutari, L. Bickman, i J. Brannen, *The Sage handbook of social research methods* (pp. 357-430). London: SAGE Publications Ltd.
- Soler, P. (2001). L'educació en el lleure infantil i juvenil: reptes i propostes de futur. *XX Jornades de Polítiques Locals de Joventut*. Terrassa.
- Stake, R. (1995). *The art of Case Study Research*. London: SAGE Publications, Inc.
- Stake, R. (2005). Qualitative case studies. A N. Denzin, i Y. Lincoln, *Handbook of qualitative research. (3d edition)* (pp. 443-467). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stewart, D. (2007). *Focus Groups: Theory and Practice*. London: Sage.
- Stewart, D. (2009). Group depth interviews. A L. B. Rog, *The Sage handbook of applied social research methods* (pp. 589-616). Thousand Oaks, CA.: Sage.
- Strauss, A., i Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. . Newbury Park, CA: Sage.
- Taylor, S., i Bogdan, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Thomas, N. (2007). Towards a Theory of Children's Participation. *International Journal of Children's Rights*, 15, 199-218.
- Tonucci, F. (1996). *La ciudad de los niños: un modo nuevo de pensar la ciudad*. Buenos Aires.: Losada-UNICEF Argentina.
- Tonucci, F. (2012). La participación de niñas y niños en el gobierno de la ciudad: un desafío y un recurso. *Jornades Internacionals de Participació Infantil i Construcció de la Ciutadania*. Barcelona. Novembre 2012.

- Treseder, P. (1997). *Empowering children and young people. Training manual, promoting involvement in decision-making*. CRO / Save the Children.
- Trilla, J. (1992). *El profesor y los valores controvertidos. Neutralidad y beligerancia en educación*. Barcelona: Paidós.
- Trilla, J. (1998). Pensar la ciutat des de l'educació. Document del seminari Projecte educatiu de ciutat. *Temps d'Educació*, 12, 13-55.
- Trilla, J. (2000). *Pedagogia del grup i del projecte. Una aproximació a l'obra de Joaquim Franch*. Barcelona: Edicions 62 S.A., Eumo Editorial de la Universitat de Vic.
- Trilla, J. (. (2001). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- Trilla, J. (2002). *La aborrecida escuela junto a la pedagogía de la felicidad y otras cosas*. Barcelona: Graó.
- Trilla, J. (2010). Propuestas conceptuales en torno al debate sobre la educación para la ciudadanía. A J. Puig, *Entre Todos. Compartir la educación para la ciudadanía*. (pp. 77-91). Barcelona: Horsori.
- Trilla, J., i Novella, A. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 26, 137-164.
- Trilla, J., i Novella, A. (2011). Participación, democracia y formación para la ciudadanía. Los consejos de infancia. *Revista de Educación*, 356, 23-43.
- Trilla, J., Ayuste, A., i Agud, I. (2014a). After-School Activities and Leisure Education. A A. e. Ben-Arieh, *Handbook of Child Well-Being* (pp. 863-894). Springer.
- Trilla, J., Novella, A., Llena, A., Noquera, E., Gomez, M., Morata, T., et al. (2014b). *Participación Infantil y Construcción de la Ciudadanía*. Barcelona: Graó.
- UNICEF - PAÍS VASCO. (2001). *Un enfoque de construcción de ciudadanía: Manual sobre el Derecho a la Participación*. COMITÉ PAÍS VASCO: UNICEF.
- UNICEF. (2003). *The State of the World's Children 2003 - Child participation*. Retrieved 04 20, 2013, from Unicef.org: <http://www.unicef.org/spanish/sowc/>

- UNICEF. (2007). *An overview of child well-being in rich countries*. . Florencia: UNICEF Innocenti Research Centre.
- UNICEF. (2010). *Propuesta de un sistema de indicadores sobre bienestar infantil en España*. UNICEF España.
- UNICEF (2013). *Child well-being in rich countries. A comparative overview. Innocenti Report Card 11*. Florence: UNICEF.
- Universitat de Barcelona. (2010). *Codi de Bones pràctiques en recerca*. Barcelona: Agència de Polítiques i de Qualitat UB.
- Vázquez, F. (1996). El análisis de contenido temático. A F. Vázquez, *Objetivos y medios en la investigación psicosocial*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Vergés, P. (1947). *Libro de Evocaciones, 1992 - 1947*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona.
- Webb, E., Campbell, D., Schwartz, R., i Sechrest, L. (1966). *Unobtrusive measures: Non-reactive research in the social sciences*. Chicago: Rand McNally.
- Weber, M. (1992). *Economía y sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- White, S., i Choudhury, S. A. (2007). The politics of child participation in international development: The dilemma of agency. *European Journal of Development Research*, 19(4), 529-550.
- Wilkinson, S. (2004). Focus Group. A feminist method. A S. Hessen-Biber, i M. Yaiser, *Feminist perspectives on social research*. (pp. 271-295). New York: Oxford University Press.
- Wimmer, R., i Dominick, J. (2006). *Mass media research: An introduction*. Boston: Wadsworth.
- Wolcott, H. (1994). *Transforming qualitative data: Description, analysis, and interpretation*. Thousand Oaks, CA.: Sage.
- Wong, N., Zimmerman, M., i Parker, E. (2010). A typology of Youth Participation and Empowerment for Child and Adolescent Health Promotion. *American Journal of Community Psychology*, 46(1), 100-114.

Worthen, B., Sanders, J., i Fitzpatrick, J. (1997). *Program evaluation: Alternative approaches and practical guideline (2nd ed.)*. New York: Longman.

Wright, P., Turner, C., Clay, D., i Mills, H. (2011). The participation of children and young people. Participation Practical Guide 06. UK: www.scie.org.uk.

Yin, R. (2003). *Case Study Research Desing and Methods. 3d Edition*. London: SAGE Publications.

Índex detallat

Agraïments

Índex abreujat

Summary.....	1
1. Introduction.....	3
2. Literature review	4
3. Method	7
1. Discussion	16
Introducció.....	29
PART I. MARC TEÒRIC.....	33
CAPÍTOL 1: PARTICIPACIÓ INFANTIL: MARC CONCEPTUAL, TEÒRIC I LEGAL	35
1.1. Concepte de participació infantil	35
1.2. Marc legal de la participació infantil	43
1.3. Tipologies de participació.....	49
1.4. Principis i condicions de la participació infantil	61
1.5. Dificultats de la participació infantil.....	71
CAPÍTOL 2: CONTEXTOS DE PARTICIPACIÓ INFANTIL.....	75
2.1. Àmbits de la participació infantil.....	75
2.2. L'àmbit de l'educació formal: l'escola.....	80
2.2.1. L'escola com a espai participatiu.....	80
2.2.2. Les pedagogies escolars participatives.....	84
2.3. L'àmbit del lleure: l'escoltisme.....	92
2.3.1. El lleure com espai participatiu.	92
2.3.2. La pedagogia del projecte.	96
2.4. L'àmbit comunitari: els consell d'infants.....	100
2.4.1. El consell d'infants com a espai participatiu.	100

2.4.2.	La ciutat dels infants.....	102
2.4.3.	El projecte “La ciutat dels Infants” a Catalunya	104
CAPÍTOL 3: ELS EFECTES DE LA PARTICIPACIÓ INFANTIL.....		109
3.1.	Efectes en tres nivells: infant, institució i comunitat.	109
3.2.	Participació i educació en valors.	118
3.2.1.	Educació per a la ciutadania.....	120
3.3.	Participació i benestar subjectiu de la infància.....	128
PART II: METODOLOGIA.....		137
CAPÍTOL 4: MARC EMPÍRIC DE LA RECERCA.....		139
4.1.	Introducció.....	139
4.2.	Objectius de la investigació.....	142
4.3.	Disseny d’investigació: l’Estudi de Cas.	143
4.4.	Casos d’estudi.....	147
4.4.1.	Escoles de la Fundació Pere Vergés.....	150
4.4.2.	Agrupaments de Minyons Escoltes i Guies de Catalunya.	152
4.4.3.	Consells d’infants de la Xarxa de la Diputació de Barcelona.....	156
4.4.	Fonts d’informació i agents d’estudi.	158
4.4.1.	Recerca amb infants.....	160
4.5.	Fases de la investigació.	163
CAPÍTOL 5: TÈCNiques DE RECOLLIDA D’INFORMACIÓ		165
5.1.	Introducció	167
5.2.	Focus group.	166
5.2.1.	Composició del grup.....	168
5.2.2.	Disseny del guió del focus group.....	171
5.3.	Observació directa.....	174

5.4. Anàlisi documental	176
CAPÍTOL 6: ANÀLISI I TRACTAMENT DE LA INFORMACIÓ.	179
6.1. Introducció.....	179
6.2. Gestió i anàlisi del material empíric.	180
6.3. Triangulació de les dades.	186
6.4. Rigor científic i ètica en la recerca.....	188
PART III. RESULTATS	191
CAPÍTOL 7: FUNCIONAMENT PARTICIPATIU	193
7.1. Introducció.....	193
7.2. Funcionament participatiu a l'àmbit de l'escola.....	195
7.2.1. Pràctiques participatives planificades.....	195
7.2.2. Paper de l'educador.	212
7.2.3. Optimitzadors de la participació.	217
7.3. Funcionament participatiu a l'àmbit del Lleure.	224
7.3.1. Pràctiques participatives planificades.....	224
7.3.2. Paper de l'educador.	235
7.3.3. Optimitzadors de la participació.	239
7.4. Funcionament participatiu a l'àmbit dels consells d'infants.....	243
7.4.1. Pràctiques participatives planificades.....	243
7.4.2. Paper de l'educador.	251
7.4.3. Optimitzadors de la participació.	255
CAPÍTOL 8: EFECTES DE LA PARTICIPACIÓ INFANTIL	259
8.1. Efectes de la participació en els infants.	259
8.1.1. Efectes educatius de la participació infantil.....	260
8.1.2. Efectes subjectius de la participació infantil.	299

8.2. Efectes de la participació infantil en el centre.	316
8.3. Efectes de la participació infantil en la comunitat.	321
PART IV: CONCLUSIONS I CONSIDERACIONS FINALS	327
CAPÍTOL 9: CONCLUSIONS I APORTACIONS DE L'ESTUDI.....	329
9.1. Conclusions sobre els objectius de recerca.....	329
9.2. Aportacions de l'estudi.....	345
CAPÍTOL 10: LIMITACIONS I LÍNIES D'INVESTIGACIÓ FUTURES.....	349
10.1. Limitacions.....	349
10.2. Línies d'Investigació Futures:.....	351
Bibliografia.....	353
Índex detallat.....	371
Índex de gràfiques i taules.....	375
Annexes	379

Índex de gràfiques i taules

<i>Gràfica 1: Font:Dimensions del concepte de participació infantil. Novella, A. (2012).</i> ...	38
<i>Gràfica 2: Escala de participació de Hart, R. (1992).</i>	51
<i>Gràfica 3: Escala de participació de Franklin, B. (1995)</i>	53
<i>Gràfica 4:Model circular de Treseder, P. (1997)</i>	54
<i>Gràfica 5: Camins per a la participació. Shier, H. (2001)</i>	54
<i>Gràfica 6: Classificació Trilla i Novella (2001)</i>	55
<i>Gràfica 7: Nivells de participació infantil de Reddy, N. i Ratna, K. (2002)</i>	57
<i>Gràfica 8: Tipologia d'acció comunitària. Matthews, 2003:268</i>	57
<i>Gràfica 9: Tipologia de Wong et al. (2010)</i>	59
<i>Gràfica 10: Adaptació de l'Estat muncial de la infància. UNICEF (2003).</i>	76
<i>Gràfica 11: Disseny de la recerca</i>	164
<i>Gràfica 12: Procés d'anàlisi de les dades</i>	181
<i>Gràfica 13: Triangulació</i>	187
<i>Gràfica 14: Efectes en l'infant, el centre i la comunitat del funcionament participatiu en l'escola, lleure i consells d'infants.</i>	346
<i>Taula 1: Models de participació. Taula d'elaboració pròpia.</i>	60
<i>Taula 2: Estàndards i principis per Save the Children (2005)</i>	62
<i>Taula 3: Condició observació general nº12 (2009)</i>	63
<i>Taula 4: Característiques de la participació de Lansdown (2001)</i>	68
<i>Taula 5: Condicions de la participació de Chawla (2001)</i>	68
<i>Taula 6: Criteris de bones pràctiques de participació infantil. Casas et.al (2008)</i>	69
<i>Taula 7: Condicions dels espais de participació. Novella i Trilla, 2001</i>	70

<i>Taula 8: Conseqüències de la participació. Martínez i Martínez (2000)</i>	111
<i>Taula 9: Resultats de la participació. Chawla. 2001</i>	113
<i>Taula 10: Beneficis de la participació infantil de Wright et al. (2011)</i>	114
<i>Taula 11: Resultats de la participació. Kirby et al. 2003</i>	115
<i>Taula 12: Formes d'entendre la ciutadania i l'educació corresponent. Trilla, 2010, p.89.</i>	122
<i>Taula 13: Competències per ensenyar a viure. Martín i Puig, 2007</i>	127
<i>Taula 14: Dimensions del benestar infantil. Bradshaw, et al., 2006. Taula d'elaboració pròpia</i>	129
<i>Taula 15: Font: Dimensions del benestar objectiu. Unicef, 2013.</i>	130
<i>Taula 16: Font: Benestar subjectiu. Casas i Bello, 2012.</i>	131
<i>Taula 17: Font: Cohen, 2006. Taula d'elaboració pròpia</i>	133
<i>Taula 18: Interpretativisme. Guba i Lincoln (1994).</i>	140
<i>Taula 19: Casos d'estudi</i>	149
<i>Taula 20: Escoles estudiades</i>	150
<i>Taula 21: Objectius de les escoles de la Fundació Pere Vergés.</i>	152
<i>Taula 22: Agrupaments estudiats</i>	153
<i>Taula 23: Principis educatius agrupaments. Font: Projectes Educatius d'Agrupament</i>	154
<i>Taula 24: Trets de la persona a la que tendeix l'educació dels agrupaments. Font: Projectes Educatius d'Agrupament.</i>	155
<i>Taula 25: Consells d'infants estudiats</i>	156
<i>Taula 26: Objectius dels consells d'infants</i>	157
<i>Taula 27: Agents de l'estudi de casos</i>	159
<i>Taula 28: Recerca amb infants. Punch (2002)</i>	162
<i>Taula 29: Fases de la investigació</i>	163

<i>Taula 30: Distribució dels participants en els focus groups.....</i>	170
<i>Taula 31: Característiques de la composició dels focus groups</i>	171
<i>Taula 32: Objectius del focus group amb educadors.....</i>	172
<i>Taula 33: Objectius del focus group amb famílies.....</i>	173
<i>Taula 34: Objectius del focus group amb infants.</i>	173
<i>Taula 35: Relació de les observacions realitzades.....</i>	175
<i>Taula 36: Relació dels documents analitzats.....</i>	177
<i>Taula 37: Resum del treball de camp realitzat.....</i>	178
<i>Taula 38: Codis d'identificació del corpus documental</i>	183
<i>Taula 39: Estratègies per a determinar el rigor. Houghton, et al. (2013).....</i>	189
<i>Taula 40: Codis d'identificació del corpus documental</i>	193
<i>Taula 41: Dimensions per l'articulació de la participació.....</i>	194
<i>Taula 42: Activitats del Projecte Vida Social. Font: Projecte de Vida Social (PVSES2) .</i>	197
<i>Taula 43: Vida Social i les competències bàsiques. Font: Projecte de Vida Social (PVSES2).....</i>	198
<i>Taula 44: Categorització de les pràctiques participatives a l'àmbit escola.</i>	199
<i>Taula 45: Categories del paper dels educadors a l'escola.</i>	212
<i>Taula 46: Categories dels optimitzadors de la participació a l'Escola.....</i>	218
<i>Taula 47: Funcionament participatiu a l'escola.....</i>	223
<i>Taula 48: Rinxol o fases del projecte. Font: PELL1 i PELL2</i>	224
<i>Taula 49: Dinamismes pedagògics de la pedagogia del projecte. Font: PELL1 i PELL2</i>	225
<i>Taula 50: Funcionament Unitat Llops i Daines. Font: PELL1</i>	226
<i>Taula 51: Categorització de les pràctiques participatives a l'àmbit lleure.....</i>	227
<i>Taula 52: Categories del paper dels educadors al lleure.</i>	235
<i>Taula 53: Categories dels optimitzadors de la participació al lleure.....</i>	239

<i>Taula 54: Funcionament participatiu al lleure.</i>	242
<i>Taula 55: Categorització de les pràctiques participatives a l'àmbit dels consells d'infants.</i>	244
<i>Taula 56: Categories del paper dels educadors als consells d'infants.</i>	252
<i>Taula 57: Categories dels optimitzadors de la participació als consells d'infants</i>	255
<i>Taula 58: Funcionament participatiu als consells d'infants</i>	257
<i>Taula 59: Efectes de la participació infantil en els infants.</i>	259
<i>Taula 60: Efectes educatius de la participació en els infants.</i>	262
<i>Taula 61: Efectes educatius de la participació: aprendre a conèixer</i>	263
<i>Taula 62: Efectes educatius de la participació: aprendre a fer</i>	272
<i>Taula 63: Efectes educatius de la participació: aprendre a viure junts</i>	278
<i>Taula 64: Efectes educatius de la participació: aprendre a ser</i>	291
<i>Taula 65: Efectes subjectius de la participació</i>	299
<i>Taula 66: Efectes subjectius de la participació segons les famílies</i>	300
<i>Taula 67: Efectes subjectius de la participació segons els infants.</i>	309
<i>Taula 68: Efectes de la participació en el centre</i>	316
<i>Taula 69: Efectes de la participació en la comunitat.....</i>	321

Annexes

Els annexes es troben al CD adjunt a l'exemplar imprès de la tesi.

1. *Document de consentiment dels participants.*
2. *Instruments de recollida de dades.*
3. *Corpus Documental: Documents d'anàlisi.*
4. *Corpus Documental : Transcripcions del focus group.*
5. *Corpus Documental: Algunes notes de camp de les observacions⁵⁷.*
6. *Anàlisi categorial.*
7. *Unitat Hermenèutica de l'anàlisi.*

⁵⁷ La majoria de notes de camp de les observacions estan manuscrites en la llibreta de recerca. Es poden sol·licitar a la investigadora.