

Universitat de Lleida

L'enfocament de drets com a eina educativa per a la promoció de la infància. Proposta socioeducativa

Aida Urrea Monclús

Dipòsit Legal: L.884-2015

<http://hdl.handle.net/10803/308124>



L'enfocament de drets com a eina educativa per a la promoció de la infància. Proposta socioeducativa està subjecte a una llicència de [Reconeixement-NoComercial-SenseObraDerivada 3.0 No adaptada de Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/)

(c) 2015, Aida Urrea Monclús

L'Enfocament de Drets com a eina educativa per a la promoció de la infància. Proposta Socioeducativa

Volum I

Aida Urrea Monclús

CRUEC



Universitat de Lleida
Departament de Pedagogia
i Psicologia

La Convenció dels Drets de la Infància (a partir d'ara CDI) és un instrument aprovat per l'Organització de les Nacions Unides el 1989 per protegir i promoció a la infància. És la convenció més ratificada de la història. No obstant això, i encara que aquesta s'establís fa més de 20 anys, no és coneguda per la societat ni molt menys per la infància.

Aquest plantejament va conduir a establir els objectius de la recerca que han estat: (1) analitzar el coneixement que tenen els infants respecte els Drets de la Infància; (2) identificar les necessitats formatives cognitives, procedimentals i actitudinals dels nens i nenes relacionades amb la CDI; (3) i dissenyar i elaborar una proposta socioeducativa metodològicament i científicament fonamentada per a la promoció de la CDI entre els infants i adolescents.

S'ha dut a terme una investigació orientada a la pràctica educativa i al canvi a partir de la investigació avaluativa. Els participants han estat 2.263 nois i noies entre 10 i 18 anys. L'instrument utilitzat per a la recollida de dades ha estat un qüestionari de dilemes morals on s'hi recollien preguntes obertes, preguntes dicotòmiques i preguntes amb justificació de la resposta. D'aquesta manera s'ha pogut fer dos tipus d'anàlisi: un anàlisi quantitatiu a partir del tractament estadístic, i un anàlisi qualitatiu a través de l'anàlisi de contingut.

El resultat han aportat dades sobre la poca difusió que se'n fa de la CDI; el desconeixement per part dels infants i adolescents dels seus propis drets tant des de l'aspecte cognitiu com comportamental i emocional; i la manca d'adequació dels materials educatius dedicats a la difusió de la CDI entre els nens i nenes que aposten per metodologies individuals i on el professional brinda els continguts als participants.

Aquests resultats han contribuït a elaborar una proposta socioeducativa dirigida a adolescents entre 12 i 16 anys: "CREC. Creix, Responsabilitza't i Crea. Programa per a la promoció dels Drets de la Infància" que fes realitat l'Enfocament de Drets com a eina educativa per a la promoció de la infància. Aquesta s'ha basat en les necessitats formatives i ha tingut en compte les tres dimensions d'aprenentatge així com metodologies participatives com l'Aprenentatge Grupal i l'Aprenentatge Servei per tal de convertir-la en una proposta significativa i efectiva per als infants i adolescents i contribuir al seu desenvolupament com a subjectes de drets i a la seva autoprotecció.

Paraules Clau

Convenció dels Drets de la Infància (CDI); Enfocament de Drets; Promoció; Prevenció; Provisió; Protecció; Participació Infantil; Metodologies participatives; Aprenentatge - Servei; Aprenentatge Grupal; Proposta Socioeducativa.



Primera part: Marc Conceptual

Capítol 1. Drets de la Infància i de l'Adolescència

Capítol 2: Eixos socioeducatius per a la integració dels Drets de la Infància i de l'Adolescència

Capítol 3: Estat actual dels programes i guies que treballen la CDI

Segona part: Marc empíric

Capítol 4: Metodologia

Capítol 5: Anàlisi i interpretació de les necessitats formatives dels infants i dels adolescents

Volum II

Tercera part: Programa per a la promoció dels Drets de la Infància

Capítol 6: Disseny del programa

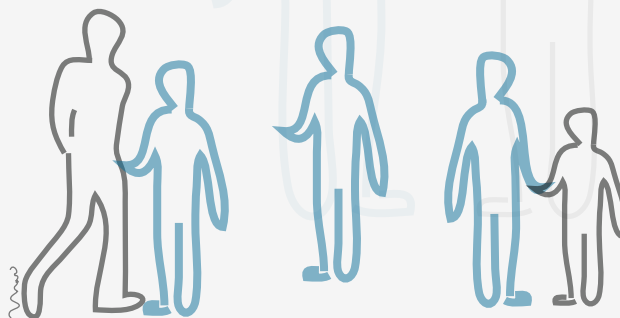
Capítol 7: Desenvolupament de les activitats d'Aprenentatge Grupal

Capítol 8: Desenvolupament de les activitats d'Aprenentatge Servei

Quarta part: Conclusions i línies de futur

Capítol 9: Conclusions i perspectives futures

Capítol 9: Conclusions i línies de futur





Universitat de Lleida

FACULTAT D'EDUCACIÓ PSICOLOGIA I TREBALL SOCIAL

DEPARTAMENT DE PEDAGOGIA I PSICOLOGIA

PROGRAMA DE DOCTORAT EN EDUCACIÓ, SOCIETAT I QUALITAT DE VIDA

**L'Enfocament de Drets com a eina educativa
per a la Promoció de la Infància.
Proposta Socioeducativa**

Volum I

**TESI DOCTORAL AMB MENCIÓ INTERNACIONAL
PRESENTADA PER**

AIDA URREA MONCLÚS

DIRECTORA

M. ÀNGELS BALSELLS BAILÓN

MAIG 2015



L'Enfocament de Drets com a eina educativa per a la promoció de la Infància. Proposta Socioeducativa a Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObreaDerivada 4.0 Internacional License.

*A totes les persones que han cregut en mi i
han estat al meu costat
per poder arribar fins aquí.*

**Todo niño nace con sus derechos,
como cada flor con sus pétalos.**

Declaración de Amor o los Derechos del Niño

Preámbulo

Arturo Corcuera Osores

Agraïments

Parafraçant a Paulo Freire “*Ningú educa ningú i ningú s’educa sol*” es vol agrair a les persones que han ajudat a que aquest document sortís a la llum. Aquesta investigació no hagués estat possible sense el suport i la col·laboració d’un seguit de persones que mereixen el seu reconeixement.

Gràcies a la meva directora de tesi, la Dra. M. Àngels Balsells. Vull mostrar-li un agraïment molt especial per haver confiat en mi, per creure en les meves possibilitats quan jo no ho feia, per motivar-me a seguir endavant, per orientar-me i guiar-me durant tot el procés i per adaptar-se al meu ritme de treball que, a vegades, pot ser una mica desesperant. Les hores dedicades, la il·lusió despresa, les orientacions en els moments precisos, l’afecte en els moments difícils durant aquest camí conjunt m’han permès aprendre molt d’ella a nivell professional però, també, a nivell personal.

Gràcies al grup GRISIJ (Grup de Recerca en Intervencions Socioeducatives en la Infància i la Joventut) i a tots els seus integrants. Formar part del GRISIJ m’ha brindat l’oportunitat d’aprendre i créixer com a investigadora però, si em permeteu, m’agradaria ressaltar la qualitat humana del grup. Tots i cadascun d’ells, des del primer dia, m’han fet sentir com una més del grup, s’han interessat per la meva recerca, per la meva persona, han valorat el meu treball, m’han aconsellat i animat, han fet camí amb mi i s’han ofert en allò que em pogués fer falta.

Gràcies als membres de *Superlleida*: Dr. Jordi Coiduras i Dr. Carles Alsinet. Des que vaig començar l’aventura amb la Universitat de Lleida i els projectes encarregats per UNICEF, ells, juntament amb la Dra. M. Àngels Balsells, han estat un gran suport per a mi. M’han fet créixer, confiar en mi i fer-me sentir segura en tot allò que faig, gràcies al seu acompanyament, a les seves orientacions, a la seva confiança i a la seva estima.

Gràcies a tot l'equip de LabRIEF (Laboratorio di Ricerca e Intervento in Educazione Familiare) de la Universitat degli Studi di Padova i a la seva directora Dra. Paola Milani per acollir-me com faria la PIPPI i apropar-me a altres realitats i models d'intervenció.

Gràcies als responsables d'Educació per al Desenvolupament d'UNICEF i, sobretot, a Oscar Belmonte i Ignacio Guadix per ajudar-me a accedir als participants en la recerca i respondre sempre i amb rapidesa a les meves peticions de col·laboració.

Gràcies als centres escolars, als equips directius i al professorat que, desinteressadament, han volgut col·laborar en la recerca i han permès l'accés al seus estudiants. I, sobretot, gràcies als infants i adolescents que han respost el qüestionari, sense la seva aportació no s'hagués pogut arribar fins aquí.

Gràcies a la Universitat de Lleida per les ajudes econòmiques que han permès desenvolupar aquesta tesi doctoral, així com fer una estada a l'estranger o assistir a congressos per difondre la investigació.

Gràcies als meus companys *GRISIJ Lleida* per la seva complicitat i suport. Al Dr. Eduard Vaquero perquè des de, ja fa molts anys, m'aguanta i em pateix, però també perquè insisteix en que no defalleixi i em dona bon exemple. A la Dra. Ainoa Mateos per ser un referent i un model a seguir. A Alicia Navajas per donar-me aquell toc alegre i despistat que a vegades em manca. A Mar Català pel seu positivisme i pels seus fantàstics dissenys artístics. Al Dr. Marco Ius, che anche se non è GRISIJ come se ci fosse, che da lontano ci sta e mi regala alegría e coraggio e mi corregge tutto quanto sbaglio in italiano.

Gràcies, especialment, a la meua família i als meus amics als que tinc molt presents però que no nomenaré un per un perquè són uns quants. Gràcies per la paciència, la comprensió, els ànims i la confiança dipositada en mi. Però també pels consells, les correccions d'última hora, l'ajuda en moments puntuals però primordials i un llarg etcètera.

Resum

La Convenció dels Drets de la Infància (a partir d'ara CDI) és un instrument aprovat per l'Organització de les Nacions Unides el 1989 per protegir i promoció a la infància. És la convenció més ratificada de la història. No obstant això, i encara que aquesta s'establís fa més de 20 anys, no és coneguda per la societat ni molt menys per la infància.

Aquest plantejament va conduir a establir els objectius de la recerca que han estat: (1) analitzar el coneixement que tenen els infants respecte els Drets de la Infància; (2) identificar les necessitats formatives cognitives, procedimentals i actitudinals dels nens i nenes relacionades amb la CDI; (3) i dissenyar i elaborar una proposta socioeducativa metodològicament i científicament fonamentada per a la promoció de la CDI entre els infants i adolescents.

S'ha dut a terme una investigació orientada a la pràctica educativa i al canvi a partir de la investigació avaluativa. Els participants han estat 2.263 nois i noies entre 10 i 18 anys. L'instrument utilitzat per a la recollida de dades ha estat un qüestionari de dilemes morals on s'hi recollien preguntes obertes, preguntes dicotòmiques i preguntes amb justificació de la resposta. D'aquesta manera s'ha pogut fer dos tipus d'anàlisi: un anàlisi quantitatiu a partir del tractament estadístic, i un anàlisi qualitatiu a través de l'anàlisi de contingut.

El resultat han aportat dades sobre la poca difusió que se'n fa de la CDI; el desconeixement per part dels infants i adolescents dels seus propis drets tant des de l'aspecte cognitiu com comportamental i emocional; i la manca d'adequació dels materials educatius dedicats a la difusió de la CDI entre els nens i nenes que aposten per metodologies individuals i on el professional brinda els continguts als participants.

Aquests resultats han contribuït a elaborar una proposta socioeducativa dirigida a adolescents entre 12 i 16 anys: *“CReC. Creix, Responsabilitza’t i Crea. Programa per a la promoció dels Drets de la Infància”* que fes realitat l’Enfocament de Drets com a eina educativa per a la promoció de la infància. Aquesta s’ha basat en les necessitats formatives i ha tingut en compte les tres dimensions d’aprenentatge així com metodologies participatives com l’Aprenentatge Grupal i l’Aprenentatge Servei per tal de convertir-la en una proposta significativa i efectiva per als infants i adolescents i contribuir al seu desenvolupament com a subjectes de drets i a la seva autoprotecció.

Paraules Clau

Convenció dels Drets de la Infància (CDI); Enfocament de Drets; Promoció; Prevenció; Provisió; Protecció; Participació Infantil; Metodologies participatives; Aprenentatge – Servei; Aprenentatge Grupal; Proposta Socioeducativa.

Resumen

La Convención de los Derechos del Niño (en adelante CDN) es un instrumento aprobado por la Organización de las Naciones Unidas el 1989 para proteger y promocionar a la infancia. Es la convención más ratificada de la historia. Sin embargo, y aunque ésta se estableciera hace más de 20 años, no es conocida por la sociedad ni mucho menos por la infancia.

Este planteamiento condujo a establecer los objetivos de la investigación que han sido: (1) analizar el conocimiento que tienen los niños y niñas respecto a los Derechos de la Infancia; (2) identificar las necesidades formativas cognitivas, procedimentales y actitudinales de los niños y niñas relacionadas con la CDN; (3) diseñar y elaborar una propuesta metodológicamente y científicamente fundamentada para la promoción de la CDN entre los niños, niñas y adolescentes.

Se ha llevado a cabo una investigación orientada a la práctica educativa y al cambio a partir de la investigación evaluativa. Los participantes han sido 2.263 chicos y chicas entre 10 y 18 años. El instrumento utilizado para la recogida de los datos ha sido un cuestionario de dilemas morales en el que se encontraban preguntas abiertas, preguntas dicotómicas y preguntas con justificación de la respuesta. De esta manera, se ha podido hacer dos tipos de análisis: un análisis cuantitativo a partir del tratamiento estadístico, y un análisis cualitativo a través del análisis de contenido.

Los resultados han aportado datos sobre la poca difusión que se hace de la CDN; el desconocimiento por parte de los niños, niñas y adolescentes de sus propios derechos tanto desde el aspecto cognitivo como comportamental y emocional; y la inadecuación de los materiales educativos dedicados a la difusión de la CDN entre los niños y niñas que apuestan por metodologías individuales y donde el profesional provee los contenidos a los participantes.

Estos resultados han contribuido a elaborar una propuesta socioeducativa dirigida a adolescentes entre 12 y 16 años: *“CReC. Crece, Responsabilízate y Crea. Programa para la promoción de los Derechos de la Infancia”* que hiciera realidad el Enfoque de Derechos como herramienta educativa para la promoción de la infancia. Ésta se ha basado en las necesidades formativas y ha tenido en cuenta las tres dimensiones de aprendizaje así como metodologías participativas como el Aprendizaje Grupal y el Aprendizaje Servicio para convertirla en una propuesta significativa y efectiva para los niños, niñas y adolescentes y contribuir a su desarrollo como sujetos de derechos y a su autoprotección.

Palabras Clave

Convención de los Derechos del Niño (CDN); Enfoque de Derechos; Promoción; Prevención; Provisión; Protección; Participación Infantil; Metodologías participativas; Aprendizaje y Servicio; Aprendizaje Grupal; Propuesta Socioeducativa.

Riassunto

La Convenzione sui diritti del fanciullo (di seguito CRC) è uno strumento approvato dalle Nazioni Unite nel 1989 per proteggere e promuovere l'infanzia. È la convenzione più ratificata nella storia. Tuttavia, e anche se stabilita più di 20 anni fa, non è conosciuta dalla società e molto meno per i bambini.

Questa osservazione ha condotto a definire gli obiettivi della ricerca che sono stati: (1) analizzare la conoscenza che i bambini hanno per quanto riguarda ai Diritti dei bambini; (2) identificare i bisogni formativi cognitivi, procedurali e attitudinali dei bambini legati alla CRC; (3) e progettare e sviluppare una proposta socioeducativa metodologicamente e scientificamente fondata per la promozione della CRC tra i bambini e gli adolescenti.

È stata effettuata una ricerca orientata alla pratica educativa e al cambiamento a partire dalla ricerca valutativa. I partecipanti sono stati 2.263 bambine e bambini tra i 10 e i 18 anni. Lo strumento utilizzato per la raccolta dei dati è stato un questionario che partendo da dilemmi morali ha raccolto domande aperte, domande dicotomiche, e domande con giustificazione della risposta. Questo ha permesso due tipi di analisi: un'analisi quantitativa basata sull'analisi statistica e un'analisi qualitativa attraverso l'analisi dei contenuti delle risposte.

I risultati hanno fornito dati sulla scarsa diffusione che si fa della CRC; la non conoscenza da parte dei bambini e adolescenti dei loro diritti, sia sotto l'aspetto cognitivo sia sotto quello comportamentale o emotivo; e l'inadeguatezza dei materiali educativi dedicati alla diffusione della CRC tra i bambini che sono al più utilizzati in un rapporto individuale bambino-operatori e dove sono questi ultimi a fornire i contenuti ai partecipanti.

Questi risultati hanno contribuito a sviluppare una proposta socioeducativa destinata ad adolescenti tra i 12 e i 16 anni denominata "*CreC. Cresce, sei Responsabile e Crea. Programma per la promozione dei Diritti dell'Infanzia*". Tale proposta intende porre in

essere l'Approccio basato sui diritti come strumento educativo per promuovere l'infanzia. Essa è stata basata sui bisogni formativi e ha preso in considerazione le tre dimensioni dell'apprendimento (cognitiva, comportamentale ed emotiva) e così come metodologie partecipative, come i Group Learning ed i Service Learning, al fine di renderla significativa ed efficace per i bambini e gli adolescenti e di contribuire al loro sviluppo come soggetti di diritti e alla loro autoprotezione.

Parole Chiave

Convenzione sui diritti del fanciullo (CRC); Approccio basato sui diritti; Promozione; Prevenzione; Provvisione; Protezione; Partecipazione dei bambini; Metodologie partecipative; Learning Service; Learning Group; Proposta Socioeducativa.

Abstract

The Convention on the Rights of the Child (from now on CRC) is an instrument approved by the United Nations in 1989 to protect and promote childhood. Although it is the most ratified convention in history and taking into account that it has been established for more than 20 years, it is not known in our society and much less among children.

Considering these facts, the following objectives of research were set: (1) to analyze the knowledge of children regarding the Rights of the Child; (2) to identify the cognitive, behavioral and attitudinal training needs of children related to CRC, (3) and to design and develop a methodologically and scientifically founded socio-educational proposal to promote CRC among children and adolescents.

An educational practice-oriented research was carried out on the basis of the evaluative research. The participants were 2,263 boys and girls aged between 10 and 18. The instrument used for data collection was a questionnaire of moral dilemmas divided into open questions, dichotomous questions and questions with justification of the answer. Thus, two types of analysis were conducted: a quantitative analysis based on statistical analysis and a qualitative analysis through content analysis.

The results showed the very low diffusion that is made about CRC, the children and adolescents' unawareness of their rights, not only from the cognitive but also from the behavioral and emotional approach, and the inadequacy of the educational materials dedicated to the diffusion of CRC among children which opt for individual methodologies and in which the professional provides the contents to the participants.

These results contributed to develop a socio-educational proposal addressed to adolescents between 12 and 16 years old: "*CReC. Grow, Be Responsible and Create. Program to promote the Rights of the Child*", which brings to reality the Rights-Based Approach as an educational tool for promoting childhood. The proposal was based on

the training needs and took into account not only the three dimensions of learning but also participatory methodologies, such as Learning Group and Service Learning, to turn it into a meaningful and effective proposal for children and adolescents which contributes to their development as subjects of rights and to their self-protection.

Keywords

Convention on the Rights of the Child (CRC); Rights-Based Approach; Promotion; Prevention; Provision; Protection; Child Participation; Participatory methodologies; Service Learning; Group Learning; Socio-educational Proposal.

Índex de Continguts

VOLUM I

INTRODUZIONE.....	27
INTRODUCCIÓ.....	37
PRIMERA PART: MARC CONCEPTUAL.....	47
CAPÍTOL 1. DRETS DE LA INFÀNCIA I DE L'ADOLESCÈNCIA	49
<i>Introducció</i>	<i>49</i>
1.1. <i>Evolució del concepte d'Infància</i>	<i>50</i>
1.2. <i>La Convenció dels Drets de la Infància (CDI)</i>	<i>52</i>
1.3. <i>Tendències que es deriven del nou concepte d'infància i de la CDI.....</i>	<i>60</i>
<i>En resum (el repte)</i>	<i>77</i>
CAPÍTOL 2: EIXOS SOCIOEDUCATIUS PER A LA INTEGRACIÓ DELS DRETS DE LA INFÀNCIA I DE L'ADOLESCÈNCIA ...	79
<i>Introducció</i>	<i>79</i>
2.1. <i>L'Educació per al Desenvolupament com a eina per integrar l'Enfocament de Drets.....</i>	<i>80</i>
2.2. <i>L'acció grupal com a eina per afavorir l'infant com a subjecte d'aprenentatge</i>	<i>90</i>
2.3. <i>La participació infantil com a eina educativa.....</i>	<i>103</i>
<i>En resum (el repte)</i>	<i>120</i>
CAPÍTOL 3: ESTAT ACTUAL DELS PROGRAMES I GUIES QUE TREBALLEN LA CDI	123
<i>Introducció</i>	<i>123</i>
3.1. <i>Programes i guies sobre els Drets de la Infància nacionals.....</i>	<i>126</i>
3.2. <i>Programes i guies sobre els Drets de la Infància internacionals</i>	<i>137</i>
3.3. <i>Valoració dels programes analitzats</i>	<i>145</i>
<i>En resum (el repte)</i>	<i>153</i>

SEGONA PART: MARC EMPÍRIC157

CAPÍTOL 4: METODOLOGIA.....159

Introducció.....159

4.1. *Plantejament de la investigació*.....160

4.2. *Objectius*.....163

4.3. *Disseny metodològic*.....164

4.4. *Fases de la investigació*166

4.5. *Participants de la investigació*.....170

4.6. *Instrument de recollida de la informació: Qüestionari de dilemes morals*175

4.7. *Procediment*181

4.8. *Anàlisi de dades*.....185

4.9. *Criteris de rigor científic*.....192

4.10. *Ètica en la investigació*193

En resum (el repte)194

CAPÍTOL 5: ANÀLISI I INTERPRETACIÓ DE LES NECESSITATS FORMATIVES DELS INFANTS I DELS ADOLESCENTS197

Introducció.....197

5.1. *Resultats de l'anàlisi quantitatiu: Preguntes obertes*.....198

5.2. *Resultats de l'anàlisi quantitatiu: Bateria de dilemes morals. Respostes dicotòmiques* 206

5.3. *Resultats de l'anàlisi qualitatiu: Dilemes morals amb justificació de la resposta*231

5.4. *Corol·lari de les necessitats formatives identificades*253

En resum (el repte)254

VOLUM II

TERCERA PART: PROGRAMA PER A LA PROMOCIÓ DELS DRETS DE LA INFÀNCIA255

CAPÍTOL 6: DISSENY DEL PROGRAMA.....	257
<i>Introducció</i>	257
6.1. <i>Justificació</i>	258
6.2. <i>Transformació de necessitats en continguts i objectius</i>	261
6.3. <i>Fonamentació teòrica dels continguts</i>	266
6.4. <i>Objectius i dimensions</i>	275
6.5. <i>Destinatari</i>	276
6.6. <i>Estructura i trets metodològics</i>	277
6.7. <i>Estratègies i tècniques de treball</i>	286
6.8. <i>Materials</i>	309
6.9. <i>Avaluació del programa</i>	310
<i>En resum (el repte)</i>	323
CAPÍTOL 7: DESENVOLUPAMENT DE LES ACTIVITATS D'APRENENTATGE GRUPAL	325
<i>Introducció</i>	325
<i>Quadre Resum: Activitats d'Aprenentatge Grupal</i>	327
<i>Mòdul Inicial. Presentació i Engranatge</i>	335
<i>Mòdul 1. Drets de Participació</i>	348
<i>Mòdul 2. Drets i Responsabilitats</i>	358
<i>Mòdul 3. Drets de Provisió</i>	383
<i>Mòdul 4. Drets de Protecció</i>	397
<i>Mòdul Final. Avaluació</i>	409
<i>En resum (el repte)</i>	415
CAPÍTOL 8: DESENVOLUPAMENT DE LES ACTIVITATS D'APRENENTATGE SERVEI	417
<i>Introducció</i>	417
<i>Quadre Resum: Activitats d'Aprenentatge Servei</i>	419
<i>Mòdul Inicial. Presentació i Motivació</i>	425

<i>Mòdul Central. Elaboració del producte</i>	430
<i>Mòdul Final. Difusió i Celebració</i>	445
<i>En resum (el repte)</i>	448
QUARTA PART: CONCLUSIONS I LÍNIES DE FUTUR	449
CAPITOL 9: CONCLUSIONI E PROSPETTIVE FUTURE	451
<i>Introduzione</i>	451
<i>9.1. Conclusioni</i>	452
<i>9.2. Limiti</i>	461
<i>9.3. Prospettive future</i>	463
<i>In sintesi (considerazioni finali)</i>	465
CAPÍTOL 9: CONCLUSIONS I LÍNIES DE FUTUR	467
<i>Introducció</i>	467
<i>9.1. Conclusions</i>	468
<i>9.2. Limitacions</i>	477
<i>9.3. Línies de futur</i>	479
<i>En resum (reflexions finals)</i>	482
REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES	483

Índex de Figures

VOLUM I

PRIMERA PART: MARC CONCEPTUAL

CAPÍTOL 1. DRETS DE LA INFÀNCIA I DE L'ADOLESCÈNCIA

<i>Figura 1. Evolució dels Drets de la Infància</i>	<i>53</i>
<i>Figura 2. Interconnexió dels Principis Rectors de la CDI.....</i>	<i>57</i>
<i>Figura 3. Distribució dels Drets de la Infància per categories.....</i>	<i>59</i>
<i>Figura 4. L'Escaleta de Participació. Hart, 1992: 10.....</i>	<i>69</i>
<i>Figura 5. Els camins cap a la participació. Shier, 2001: 111</i>	<i>72</i>
<i>Figura 6. Conceptualització de l'Article 12 de la CDI. Lundy, 2007: 932</i>	<i>74</i>

CAPÍTOL 2: EIXOS SOCIOEDUCATIUS PER A LA INTEGRACIÓ DELS DRETS DE LA INFÀNCIA I DE L'ADOLESCÈNCIA

<i>Figura 7. Model metodològic d'UNICEF, 1995: 16.....</i>	<i>83</i>
<i>Figura 8. Multidimensionalitat de la Participació Infantil. Novella, 2012: 15.....</i>	<i>106</i>
<i>Figura 9. Dimensions d'anàlisi de la Participació Infantil. Coiduras et al, en premsa.....</i>	<i>110</i>
<i>Figura 10. ApS en les pedagogies de l'experiència. Puig et al, 2007: 24.....</i>	<i>112</i>
<i>Figura 11. Requisits bàsics per a l'ApS. Puig et al., 2007: 135</i>	<i>113</i>
<i>Figura 12. Moments bàsics de l'ApS. Puig et al., 2007: 74.....</i>	<i>116</i>

SEGONA PART: MARC EMPÍRIC

CAPÍTOL 4: METODOLOGIA

<i>Figura 13. Fases de la investigació.....</i>	<i>166</i>
<i>Figura 14. Carta de motivació pels participants</i>	<i>182</i>
<i>Figura 15. Mostra del formulari online de l'instrument.....</i>	<i>183</i>
<i>Figura 16. Quadre resum de l'anàlisi de dades.....</i>	<i>191</i>

VOLUM II

TERCERA PART: PROGRAMA PER A LA PROMOCIÓ DELS DRETS DE LA INFÀNCIA

CAPÍTOL 6: DISSENY DEL PROGRAMA

Figura 17. Estructura del Programa CReC.....277
Figura 18. Quadre resum Programa CReC278

Índex de Gràfics

VOLUM I

SEGONA PART: MARC EMPÍRIC

CAPÍTOL 4: METODOLOGIA

<i>Gràfic 1. Distribució per gènere dels participants.....</i>	<i>171</i>
<i>Gràfic 2. Distribució per edat dels participants.....</i>	<i>171</i>
<i>Gràfic 3. Distribució per etapa educativa dels participants.....</i>	<i>172</i>
<i>Gràfic 4. Distribució per curs acadèmic dels participants.....</i>	<i>172</i>
<i>Gràfic 5. Distribució per tipus de centre dels participants.....</i>	<i>173</i>
<i>Gràfic 6. Distribució per ubicació del centre dels participants.....</i>	<i>174</i>
<i>Gràfic 7. Distribució per comunitats autònomes dels participants.....</i>	<i>174</i>
<i>Gràfic 8. Procedència de format de l'instrument.....</i>	<i>184</i>

CAPÍTOL 5: ANÀLISI I INTERPRETACIÓ DE LES NECESSITATS FORMATIVES DELS INFANTS I DELS ADOLESCENTS

<i>Gràfic 9. Què és un Dret?.....</i>	<i>199</i>
<i>Gràfic 10. Qui té Drets?.....</i>	<i>201</i>
<i>Gràfic 11. Podries anomenar-ne alguns?.....</i>	<i>203</i>
<i>Gràfic 12. Acord en els Drets de Provisió.....</i>	<i>215</i>
<i>Gràfic 13. Acord en els Drets de Protecció.....</i>	<i>221</i>
<i>Gràfic 14. Acord en els Drets de Participació.....</i>	<i>230</i>

Índex de Taules

VOLUM I

PRIMERA PART: MARC CONCEPTUAL

CAPÍTOL 1. DRETS DE LA INFÀNCIA I DE L'ADOLESCÈNCIA

<i>Taula 1. Escales de Participació Infantil segons diversos autors. Adaptació Susinos i Ceballos, 2012.....</i>	<i>67</i>
<i>Taula 2. Beneficis de la Participació Infantil. Elaboració Pròpia.....</i>	<i>76</i>

CAPÍTOL 2: EIXOS SOCIOEDUCATIUS PER A LA INTEGRACIÓ DELS DRETS DE LA INFÀNCIA I DE L'ADOLESCÈNCIA

<i>Taula 3. Adaptació estadis morals de Kohlberg, 1992.....</i>	<i>85</i>
<i>Taula 4. Programes basats en l'Aprenentatge Grupal.....</i>	<i>101</i>
<i>Taula 5. Diferències entre ApS i Servei Comunitari. Rodríguez, 2014: 97.....</i>	<i>112</i>
<i>Taula 6. Etapes i fases en els projectes d'ApS. Puig et al., 2007: 74.....</i>	<i>116</i>
<i>Taula 7. Exemples d'experiències d'ApS. Elaboració pròpia.....</i>	<i>118</i>

CAPÍTOL 3: ESTAT ACTUAL DELS PROGRAMES I GUIES QUE TREBALLEN LA CDI

<i>Taula 8. Critèris d'anàlisi dels programes i guies sobre els DI.....</i>	<i>125</i>
<i>Taula 9. Programes i guies sobre els Drets de la Infància Nacionals.....</i>	<i>136</i>
<i>Taula 10. Programes i guies sobre els Drets de la Infància Internacionals.....</i>	<i>144</i>

SEGONA PART: MARC EMPÍRIC

CAPÍTOL 4: METODOLOGIA

<i>Taula 11. Temportització de la investigació.....</i>	<i>169</i>
<i>Taula 12. Sistema de Categories de les preguntes obertes.....</i>	<i>187</i>
<i>Taula 13. Sistema de Categories per als dilemes morals amb justificació de la resposta.....</i>	<i>190</i>

CAPÍTOL 5: ANÀLISI I INTERPRETACIÓ DE LES NECESSITATS FORMATIVES DELS INFANTS I DELS ADOLESCENTS

<i>Taula 14. Dilema 1: Inclusió nena estrangera (Article 2)</i>	207
<i>Taula 15. Dilema 12: Inclusió company amb dificultats de conducta (article 2)</i>	208
<i>Taula 16. Dilema 13: Inclusió nena amb discapacitat (Article 2)</i>	208
<i>Taula 17. Dilema 2: Pensament, Consciència i Religió (Articles 14 i 30)</i>	210
<i>Taula 18. Dilema 8: Educació per a tothom (Article 28)</i>	212
<i>Taula 19. Dilema 15: Educació i acompanyament dels pares (Article 28)</i>	213
<i>Taula 20. Dilema 16: Hàbits saludables (Article 24)</i>	214
<i>Taula 21. Dilema 3: Intimitat (Article 16)</i>	217
<i>Taula 22. Dilema 11: Treball (Article 32)</i>	218
<i>Taula 23. Dilema 17: Actuació del Professor en un abús (Article 19)</i>	219
<i>Taula 24. Dilema 18: Actuació com a Company en un abús (Article 19)</i>	220
<i>Taula 25. Dilema 9: Reunió i Associació (Article 15)</i>	222
<i>Taula 26. Dilema 4: Elecció de les activitats extraescolars (Articles 12 i 13)</i>	224
<i>Taula 27. Dilema 5: Elecció amb qui es vol viure (Articles 12 i 13)</i>	225
<i>Taula 28. Dilema 6: Elecció de temps lliure (Articles 12 i 13)</i>	226
<i>Taula 29. Dilema 7: Elecció dels programes televisius (Articles 12 i 13)</i>	227
<i>Taula 30. Dilema 10: Elecció excursió amb l'escola (Articles 12 i 13)</i>	228
<i>Taula 31. Dilema 14: Elecció de les vacances (Articles 12 i 13)</i>	229
<i>Taula 32. Resultats Dimensió Cognitiva</i>	238
<i>Taula 33. Resultats Dimensió Comportamental</i>	247
<i>Taula 34. Resultats Dimensió Emocional</i>	252

VOLUM II

TERCERA PART: PROGRAMA PER A LA PROMOCIÓ DELS DRETS DE LA INFÀNCIA

CAPÍTOL 6: DISSENY DEL PROGRAMA

<i>Taula 35. Transformació de les necessitats en continguts i objectius.....</i>	<i>265</i>
<i>Taula 36. Criteris d'avaluació del procés i implementació del programa</i>	<i>312</i>
<i>Taula 37. Criteris d'avaluació dels resultats.....</i>	<i>314</i>
<i>Taula 38. Relacions en l'avaluació</i>	<i>314</i>
<i>Taula 39. Guia de reflexió de la sessió per als participants (Adaptació de Amorós et al., 2005:38)</i>	<i>319</i>
<i>Taula 40. Guia de reflexió: desenvolupament de la sessió (Amorós et al., 2005:37).....</i>	<i>321</i>
<i>Taula 41. Guia de reflexió: Dinàmica del grup i participació (Elaboració pròpia).....</i>	<i>322</i>

CAPÍTOL 7: DESENVOLUPAMENT DE LES ACTIVITATS D'APRENTATGE GRUPAL

<i>Taula 42. Quadre Resum Activitats d'Aprenentatge Grupal.....</i>	<i>334</i>
---	------------

CAPÍTOL 8: DESENVOLUPAMENT DE LES ACTIVITATS D'APRENTATGE SERVEI

<i>Taula 43. Quadre Resum Activitats d'Aprenentatge Servei.....</i>	<i>424</i>
---	------------

Índex de Fitxes

VOLUM II

TERCERA PART: PROGRAMA PER A LA PROMOCIÓ DELS DRETS DE LA INFÀNCIA

CAPÍTOL 7: DESENVOLUPAMENT DE LES ACTIVITATS D'APRENENTATGE GRUPAL

<i>Fitxa 0. Sessió 0. Activitat 1. Qüestionari de dilemes morals.....</i>	<i>343</i>
<i>Fitxa 1. Sessió 1. Activitat 1. Situació i personatges Jo també puc ser útil!!.....</i>	<i>352</i>
<i>Fitxa 2. sessió 2. Activitat 2. Història "Una família en dificultats".....</i>	<i>356</i>
<i>Fitxa 3. Sessió 3. Activitat 2. Fitxa de tasques</i>	<i>362</i>
<i>Fitxa 4. Sessió 4. Activitat 2. Poesia Primer agafaren als comunistes de Martin Niemöller .</i>	<i>367</i>
<i>Fitxa 5. Sessió 5. Activitat 1. Situacions hipotètiques i tipus de calçat</i>	<i>372</i>
<i>Fitxa 6. Sessió 5. Activitat 2. Fitxa tècnica i sinopsis "Las siete alcantarillas"</i>	<i>374</i>
<i>Fitxa 7. Sessió 6. Activitat 1. Drets de la infància per a les targetes.....</i>	<i>379</i>
<i>Fitxa 8. Sessió 6. Activitat 2. Afirmacions sobre els Drets de la Infància</i>	<i>381</i>
<i>Fitxa 9. Sessió 7. Activitat 1. qualificacions per a les etiquetes</i>	<i>386</i>
<i>Fitxa 10. Sessió 7. Activitat 2. Exemples d'estereotips a buscar</i>	<i>388</i>
<i>Fitxa 11. Sessió 7. Activitat 3. Vinyetes dels personatges.....</i>	<i>390</i>
<i>Fitxa 12. Sessió 7. Activitat 3. Descripció dels personatges</i>	<i>391</i>
<i>Fitxa 13. Sessió 7. Activitat 3. Més informació sobre els personatges.....</i>	<i>392</i>
<i>Fitxa 14. Sessió 8. Activitat 1. Situació hipotètica "Ens deixaran?"</i>	<i>394</i>
<i>Fitxa 15. Sessió 9. Activitat 1. Història sobre maltractament psicològic / violència de gènere</i>	<i>400</i>
<i>Fitxa 16. Sessió 9. Activitat 1. Història sobre abús sexual / assetjament laboral</i>	<i>401</i>
<i>Fitxa 17. Sessió 9. Activitat 1. Història sobre maltractament físic / bullying.....</i>	<i>401</i>
<i>Fitxa 18. Sessió 9. Activitat 1. Història sobre negligència / situació familiar.....</i>	<i>402</i>
<i>Fitxa 19. Sessió 10. Activitat 1. Situació i personatges: Lo meu és meu i lo teu.....</i>	<i>407</i>
<i>Fitxa 20. Sessió 11. Activitat 2. Ítems a considerar per a l'avaluació.....</i>	<i>412</i>

Índex de Sigles i Acrònims

3P	Provisió, Protecció, Participació
AG	Aprenentatge Grupal
ApS	Aprenentatge Servei
CDI	Convenció dels Drets de la Infància
CDN	Convención de los Derechos del Niño
CEIP	Centre d'Educació Infantil i Primària
CRA	Centro Rural Agrupado
CRC	Convention on the Rights of the Child
CRC	Convenzione sui diritti del fanciullo
DDI	Declaració sobre els Drets de l'Infant
DI	Drets de la Infància
EP	Educació Primària
EpD	Educació per al Desenvolupament
ESO	Educació Secundària Obligatòria
IES	Institut d'Educació Secundària
NU	Nacions Unides
ONG	Organització No Governamental
ZER	Zona d'Escolarització Rural

INTRODUZIONE

Introduzione

La Convenzione sui diritti del fanciullo (CRC) è uno strumento sviluppato e approvato dalle Nazioni Unite nel 1989 per proteggere e promuovere l'infanzia. I bambini sono sempre esistiti, tuttavia, la concezione di questi è cambiata nel tempo. All'inizio del ventesimo secolo i bambini erano considerati proprietà della famiglia e nessun altro poteva interferire su questo, non avevano alcun tipo di diritti stabiliti e sono stati considerati a lungo "oggetti passivi". Più tardi, a metà del XX secolo si è sviluppata la dichiarazione che anche i bambini avevano diritti specifici, a cui gli stessi adulti dovevano provvedere, e sono dunque stati considerati come "oggetti di diritto". Infine, con l'avvento della Convenzione (CRC) nel 1989, si contempla il bambino come "soggetto di diritti", con una propria personalità, bisogni individuali e il diritto di prendere decisioni su questioni che lo riguarda.

Sebbene la CRC sia ratificata da quasi tutti i paesi del mondo da 25 anni, emergono ancor oggi diverse questioni: Che diffusione viene fatta della Convenzione? La modalità è appropriata? I bambini conoscono i loro diritti? I materiali educativi volti a promuovere la CRC sono proposte significative ed efficaci per i bambini e gli adolescenti?

Pur essendo a conoscenza dell'esistenza di proposte socioeducative rivolte alla promozione dei diritti dell'infanzia, è considerata una necessità emergente che i bambini sotto i 18 anni siano consapevoli dei loro diritti e in grado di viverli e di sentirli come propri.

All'interno di questa cornice, la ricerca ha perseguito l'obiettivo di analizzare la consapevolezza che i bambini e gli adolescenti hanno rispetto ai Diritti dell'Infanzia per individuare i bisogni formative cognitivi, comportamentali ed emotivi dei bambini e gli adolescenti legati alla CRC. Tale analisi ha portato inseguito a sviluppare una proposta

socioeducativa metodologicamente e scientificamente fondata per promuovere i diritti dell'infanzia tra gli adolescenti.

La sfida affrontata è stata quella di dare sviluppo all'approccio basato sui diritti attraverso una proposta socioeducativa efficace e significativa per promuovere i diritti dell'infanzia per gli adolescenti tra i 12 ei 16 anni. In particolare si è voluto offrire il focus principale al bisogno di auto-protezione dei bambini, utilizzando metodologie partecipative come i Learning Group e i Learning Service. Inoltre, ci si è posti l'obiettivo di considerare lo sviluppo dei bambini all'interno di una prospettiva olistica ponendo l'attenzione sulle tre dimensioni dell'apprendimento: cognitiva, comportamentale ed emotiva.

L'interesse scientifico aggiunto a quello personale e all'opportunità professionale ha motivato la ricerca che si presenta in questo documento e ha modellato il programma formativo degli ultimi anni. L'interesse personale ha favorito l'apprendimento di "cose nuove" e permesso di completare la formazione accademica iniziata con gli studi in Scienze della formazione, dell'educazione e psicopedagogia. L'intero percorso è stato inoltre un'opportunità professionale che mi ha permesso di ampliare la formazione nel campo della ricerca presso l'Università di Lleida.

Rispetto alla formazione alla ricerca ho avuto la possibilità di partecipare come borsista predottorale al progetto di ricerca "I Diritti dei bambini e l'educazione per lo sviluppo" (2011-2012) presso l'Università di Lleida e finanziato da UNICEF - Comitato spagnolo. Lo scopo del progetto era l'analisi e l'individuazione dei bisogni formativi dei membri della comunità scolastica. Questo ha permesso all'UNICEF - Comitato Spagnolo di elaborare un materiale pedagogico utile come guida per i centri educativi per incorporare l'approccio basato sui diritti nella loro organizzazione. Tale percorso è continuato con il progetto denominato "Integrazione curriculare dell'Educazione allo Sviluppo" (2013-2015) e con quello, attualmente in atto, denominato "Promuovere i diritti dei bambini e la cittadinanza globale nel sistema educativo" (2015-2018).

La maggiore opportunità professionale è stata quella di fare parte del Gruppo di Ricerca sull'Intervento Socioeducativo nell'Infanzia e la Gioventù (GRISIJ) dell'Università di Lleida e l'Università di Barcellona, gruppo consolidato SGR 2014, e del suo progetto R & D "La

famiglia biologica nell'ambito della protezione dell'infanzia: Processi di azione socioeducativa" (2012-2014) attraverso una borsa di studio come dottoranda di ricerca presso l'Università di Lleida. Il gruppo svolge la sua attività di ricerca con lo scopo di creare cornici scientifiche da trasformare in risorse per le azioni socioeducative relative all'infanzia e l'adolescenza in situazioni di vulnerabilità.

Entrare in contatto con l'UNICEF mi ha avvicinato all'oggetto di studio e ha fornito un campione ampio che dà affidabilità alla ricerca. Far parte di GRISIJ e partecipare ai suoi progetti di ricerca mi ha permesso di conoscere la metodologia di intervento utilizzato e di applicarlo nella mia ricerca. Inoltre, la possibilità di conoscere LabRIEF (Laboratorio di Ricerca e Intervento in Educazione Familiare) dell'Università degli Studi di Padova in Italia, con cui GRISIJ collabora, e il suo progetto P.I.P.P.I. ha portato a conoscere la metodologia della valutazione partecipativa e trasformativa e di in P.I.P.P.I. viene data importanza alla partecipazione dei bambini sia negli interventi, sia nella ricerca. Il lavoro in parallelo su diverse ricerche durante il processo formativo mi ha permesso di integrare conoscenze e investire nel mio progetto di ricerca.

Il risultato di questo percorso formativo consiste nella ricerca qui presentata in quattro parti composte in totale da 9 capitoli. La prima parte si compone di tre capitoli e si pone l'obiettivo di enucleare i riferimenti concettuali che sostengono la ricerca presentando la letteratura scientifica di riferimento che ha consentito di situare la base di partenza per effettuare lo studio. Questo spazio è avvicinato da tre aspetti complementari che si descrivono di seguito.

Il primo capitolo fornisce i concetti fondamentali che scandiscono la ricerca, si sofferma sull'evoluzione storica del concetto d'infanzia e dei diritti e come sono stati applicati nell'ambito educativo. Inoltre, presenta le tendenze derivanti da questo nuovo concetto e che contribuiscono all'adempienza della Convenzione sui Diritti dell'Infanzia.

Il secondo capitolo evidenzia diversi metodi per affrontare l'integrazione dei Diritti dell'Infanzia e degli Adolescenti nell'ambito educativo. Tra questi evidenziamo l'Educazione allo Sviluppo come un modo di integrare l'approccio basato sui diritti al sistema educativo; l'azione di gruppo come un modo per promuovere nei partecipanti il passaggio dall'essere oggetti di insegnamento all'essere soggetti del loro

apprendimento, infine si pone l'accento sulla dimensione educativa della partecipazione dei bambini.

Nel terzo capitolo si presenta lo stato attuale dei programmi che lavorano sui Diritti dell'Infanzia, sia a livello nazionale sia internazionale, allo scopo di individuare le risorse esistenti e le caratteristiche specifiche e i modi di funzionare di questi.

Una volta delimitati gli aspetti teorici della ricerca, si presenta la seconda parte della ricerca con due capitoli che si prefiggono di affrontare le questioni fondamentali dello studio empirico e la presentazione e la discussione dei risultati della ricerca.

Il quarto capitolo illustra il contesto e la cornice metodologica della ricerca. Dopo aver esplicitato l'approccio della ricerca e gli obiettivi, si presenta il disegno metodologico e lo sviluppo di questo così come la descrizione dei partecipanti, degli strumenti per la raccolta dei dati e la procedura di analisi. Infine, si dettagliano i criteri di rigore scientifico e di etica nella ricerca, aspetti fondamentali in un'indagine in scienze sociali.

Nel quinto capitolo si presentano e discutono i risultati ottenuti nella ricerca diagnostica sulla conoscenza e la percezione che i bambini, bambine e adolescenti hanno dei loro diritti attraverso un questionario di dilemmi morali. Lo scopo di questo capitolo è quello di triangolare le informazioni al fine di collegare gli elementi descritti nella prima e seconda parte della ricerca e presentare i bisogni formativi che permetteranno di formulare la proposta socioeducativa.

La terza parte della ricerca presenta in tre capitoli la progettazione e lo sviluppo della proposta socioeducativa *"CREC. Cresci, sei Responsabile e Crea. Programma per la promozione dei Diritti dell'Infanzia"*.

Il capitolo sei presenta la progettazione della proposta socioeducativa metodicamente e scientificamente fondata per promuovere la Convenzione sui Diritti del Fanciullo, destinata a bambini e adolescenti. Vengono enucleate le caratteristiche del programma con la motivazione e i riferimenti teorici, la trasformazione dei bisogni a contenuti, gli obiettivi, i destinatari a cui si rivolge, i materiali che la compongono, la struttura e le caratteristiche metodologiche e la valutazione.

Nel settimo capitolo si riportano le sessioni d'insegnamento - apprendimento attraverso i Learning Group: 12 sessioni di un'ora che includono i contenuti specifici emersi nel processo di ricerca diagnostica e del controllo della letteratura scientifica sui Diritti dell'Infanzia.

Nel capitolo otto si propone la struttura di base del Learning Service che si implementa in questo programma. Le fasi sono distribuite secondo lo sviluppo delle sessioni di Learning Group.

Il quarto blocco, quello conclusivo, presenta il capitolo nove che dà spazio alle conclusioni e alle prospettive future di ricerca. Questo include il raggiungimento degli obiettivi, le implicazioni pratiche e contributi di carattere scientifico, i limiti incontrati nello sviluppo della ricerca e le linee future che esprimono le possibilità di prosecuzione del lavoro.

Si noti infine che il presente lavoro di ricerca è stata diffusa attraverso varie pubblicazioni e conferenze che si elencano di seguito:

- Coiduras, J.; Balsells, M.A.; Alsinet, C.; Urrea, A.; Guadix, I.; Belmonte, O. (in stampa). *La participación del alumnado en la vida del centro: una aproximación desde la comunidad educativa*. Revista complutense de educación.
- Vaquero, E., Urrea, A., Mundet, A. (2014). *Promoting Resilience through Technology, Art and a Child Rights-Based Approach*. Revista de Cercetare Si Interventie Sociala, 45, 144–159. Disponibile sul Internet a: <http://www.rcis.ro/en/current-issue/1645-promoting-resilience-through-technology-art-and-a-child-rights-based-approach.html> ISSN: 1583-3410
- Urrea, A. (2014) *Children's rights as a mechanism to promote resilience. Socio-educational program based on the rights approach* a The Second World Congress on Resilience: From Person to Society. Timisoara: Medimond International Proceedings, 937-939. ISBN:978-88-75876-97-5
- Urrea, A. (2014) *Los Derechos del Niño para la protección de la infancia. Necesidades formativas de sus protagonistas* a Actas de Comunicaciones Congreso Internacional Infancia en Contextos de Riesgo pp. 76 - 80. Huelva: Servicio de Publicaciones Universidad de Huelva. Disponibile sul Internet a:

- <http://www.congresoinfanciaenriesgo.com/recursos/ActasCongreso.pdf> ISBN: 978-84-15385-40-0
- Urrea, A.; Català, M. (2014) *Guía de autoevaluación sobre los derechos de la infancia para los centros educativos. Una propuesta pedagógica de UNICEF a* Actas de Comunicaciones Congreso Internacional Infancia en Contextos de Riesgo pp. 68 - 75. Huelva: Servicio de Publicaciones Universidad de Huelva, 2014. Disponible sul Internet a: <http://www.congresoinfanciaenriesgo.com/recursos/ActasCongreso.pdf> ISBN: 978-84-15385-40-0
 - Guadix, N.; Belmonte, O.; López de Turiso, A.; Muñoz, A.; Balsells, M.A.; Coiduras, J.L.; Alsinet, C.; Urrea, A.; Català, M. (2014) *Guía de Autoevaluación sobre los Derechos de la Infancia para los centros educativos. Una propuesta pedagógica de UNICEF a* Cambiar la educación para cambiar el mundo... ¡Por una acción educativa emancipadora! pp. 215 - 220. Vitoria: Universidad del País Vasco. Disponible sul Internet a: http://www.uned.es/grupointer/Cap_Cambiar_la_educacion.pdf ISBN: 978-84-89916-98-2
 - Guadix, N. (Dir.); Belmonte, O.; López de Turiso, A.; Muñoz, A.; Balsells, M.A.; Coiduras, J.L.; Alsinet, C.; Urrea, A. (2014) *Educació en Drets. Transformant l'educació des dels drets de la infància. Guia d'autoavaluació*. Madrid: UNICEF-Comité Español. Disponible sul Internet a: http://www.enredate.org/educacio_en_drets ISBN: 978-84-942273-1-8
 - Urrea, A. (2013) *El Enfoque de Derechos como mecanismo para la promoción de la resiliencia*. II Congreso Europeo de Resiliencia. Bilbao, 17, 18 i 19 d'Octubre.
 - Guadix, N. (Dir.), Belmonte, O., López de Turiso, A., Balsells, M. À., Coiduras, J., Alsinet, C., Urrea, A. (2013) *Transformando la educación desde los Derechos de la Infancia. Guía metodológica*. Madrid: UNICEF Comité Español. Disponible sul Internet a: http://www.enredate.org/educacion_en_derechos ISBN: 978-84-942273-0-1
 - Urrea, A.; Balsells, M.A.; Alsinet, C.; Coiduras, J. (2013) *Children Right's in terms of its players*. 15th International Conference of the AIFREF (International Association of Training and Research in Family Education): "Family, School and

Local Societies: Policies and Practices for Children". Pátra, Grecia, del 22 al 25 di Maggio.

- Urrea, A.; Balsells, M.A.; Alsinet, C.; Coiduras, J. (2012) *Protección de la infancia desde la óptica de sus protagonistas*. XI Congreso internacional de infancia maltratada "Construyendo puentes entre investigación y práctica" Oviedo, 17, 18 e 19 di Ottobre.
- Balsells, M.A.; Coiduras, J.; Alsinet, C.; Urrea, A. (2012) *Buenas prácticas para la promoción de los derechos del niño en los centros educativos*. XI Congreso internacional de infancia maltratada "Construyendo puentes entre investigación y práctica" Oviedo, 17, 18 e 19 di Ottobre.
- Balsells, M. À., Coiduras, J., Alsinet, C., Urrea, A. (2012) *Derechos de la Infancia y Educación para el Desarrollo. Análisis de necesidades del sistema educativo*. Lleida: Universidad de Lleida.

INTRODUCCIÓ

Introducció

La Convenció dels Drets de la Infància (CDI) és un instrument elaborat i aprovat per les Nacions Unides el 1989 per protegir i promocionar la infància. La infància ha existit sempre, no obstant, la concepció d'aquesta ha anat canviant. En els seus inicis la infància es considerava propietat de la família i ningú més tenia res a dir-hi, no tenien ninguna tipologia de drets establerts i es consideraven "objectes passius". Més endavant, s'arribà al convenciment que els nens i les nenes tenien uns drets específics que l'adult els hi havia de proveir, es considerava a l'infant com a "objecte de drets". I, finalment, amb l'aparició de la Convenció es contemplà a l'infant com a "subjecte de drets" amb personalitat pròpia, necessitats individuals i dret a prendre decisions sobre els temes que l'afecten.

Tot i que la CDI està ratificada per gairebé tots els països del món des de fa vint-i-cinc anys, es plantegen diversos interrogants: Quina difusió se'n fa de la Convenció? Aquesta és l'adequada? Els nens i nenes coneixen els seus drets? Els materials educatius adreçats a la promoció de la CDI són propostes efectives i significatives per als infants i adolescents?

Se sap de l'existència de propostes socioeducatives que aposten per la promoció dels Drets de la Infància. Ara bé, s'entén com a necessitat emergent que els menors de 18 anys coneguin els drets que els acullen però, també, que els visquin i els sentin com a propis.

D'acord amb aquest plantejament, es delimita que la recerca ha perseguit analitzar el coneixement que tenen els infants i adolescents respecte els Drets de la Infància per tal d'identificar les necessitats formatives cognitives, comportamentals i emocionals dels infants i adolescents relacionades amb la CDI, que, posteriorment, conduirien a elaborar una proposta socioeducativa metodològicament i científicament fonamentada per a la promoció dels Drets de la Infància entre els adolescents.

El repte que s'ha plantejat ha estat fer realitat l'Enfocament de Drets en una proposta socioeducativa efectiva i significativa per a la promoció dels Drets de la Infància dirigida a adolescents entre 12 i 16 anys. S'ha volgut donar la millor resposta a la necessitat d'auto-protecció de la infància. Per això, s'han incorporat metodologies participatives com l'Aprenentatge Grupal i l'Aprenentatge Servei. A més, de donar resposta a la visió holística del desenvolupament infantil a través de les tres dimensions d'aprenentatge: cognitiva, comportamental i emocional.

Aquesta necessitat científica, sumada a l'interès personal i a l'oportunitat professional, ha motivat la recerca que es presenta en aquest document i ha conformat l'itinerari formatiu d'aquests darrers anys. L'interès personal per aprendre coses noves i culminar la formació acadèmica iniciada amb els estudis de magisteri especialitat en educació infantil, educació social i psicopedagogia. I l'oportunitat professional que se'm brindava com a investigadora en formació de la Universitat de Lleida des d'una doble vessant.

Per una banda, l'oportunitat d'entrar a formar part com a becària predoctoral assignada a projectes del projecte de recerca "Drets de la Infància i Educació per al Desenvolupament" (2011-2012) de la Universitat de Lleida, finançat per UNICEF – Comité Español. La finalitat del qual era l'anàlisi i identificació de les necessitats formatives dels col·lectius que conformen els consells escolars, cosa que permetria a UNICEF – Comité Español l'elaboració d'un material pedagògic que servís de guia als centres educatius per incorporar l'Enfocament de Drets a la seva organització. I que prossegueix amb els projectes "Integració curricular de l'Educació per al Desenvolupament" (2013-2015) i "Fomentar els Drets de la Infància i la Ciutadania Global en l'àmbit educatiu" (2015-2018).

Per altra banda, l'oportunitat professional que ha estat formar part del Grup de Recerca en Intervencions Socioeducatives en la Infància i la Joventut (GRISIJ) de la Universitat de Lleida i la Universitat de Barcelona, grup consolidat SGR 2014, i del seu projecte d'I+D "La família biològica en l'àmbit de protecció a la infància: Processos d'acció socioeducativa" (2012-2014) a partir de la beca predoctoral de la UdL. El grup realitza la seva activitat investigadora amb la finalitat de crear marcs de referència científica i

transformar-los en recursos per a l'acció socioeducativa relacionats amb la infància i adolescència en situació de vulnerabilitat entre altres.

Estar en contacte amb UNICEF m'ha apropat a la temàtica i m'ha proveït d'una mostra àmplia que dóna credibilitat a la recerca. Ser membre de GRISIJ i participar en els seus projectes d'investigació m'ha permès conèixer la metodologia d'intervenció per la que aposten i aplicar-la en aquesta recerca. A més, l'oportunitat de conèixer i formar part de LabRIEF (Laboratorio di Ricerca e Intervento in Educazione Familiare) de la Università degli Studi di Padova a Itàlia i el seu projecte PIPPI, ha donat peu a conèixer la metodologia transformativa i com aquests donen importància a la participació de la infància tant en la intervenció com en la investigació. Així doncs, el treball en paral·lel en diverses investigacions durant el procés de formació m'ha permès complementar aprenentatges i revertir-los en aquest projecte de recerca.

El resultat d'aquest itinerari formatiu ha estat la investigació que es presenta a continuació. Aquesta es concreta en 4 blocs. En el primer, s'agrupa el marc conceptual que sustenta la investigació. En el segon, es presenta el marc empíric on es plantegen els components metodològics, els resultats i la discussió de la recerca. En el tercer bloc, es presenta el disseny i l'elaboració de la proposta socioeducativa "*CREC. Creix, Responsabilitza't i Crea. Programa per a la promoció dels Drets de la Infància*". I per últim, les conclusions i línies de futur de la investigació. Aquests blocs s'estructuren a partir de nou capítols que, breument, es descriuen a continuació.

La primera part de la recerca consta de tres capítols i introdueix la literatura científica que es relaciona amb el projecte. Es tracta de situar des d'on partim per tal de realitzar l'estudi. S'aborda aquest espai des de tres vessants complementàries.

El primer capítol ofereix una aproximació als conceptes clau que articulen la recerca. És important fer un recorregut per l'evolució del concepte d'infància i dels drets que aquesta té per tal d'abordar la seva aplicació en l'àmbit educatiu. A més, es presenten les tendències que deriven d'aquesta nova concepció i que contribueixen al compliment de la Convenció dels Drets de la Infància.

El segon capítol vol oferir una aproximació a diferents mètodes per tal d'abordar la incorporació dels Drets de la infància i de l'Adolescència a l'àmbit educatiu. Aquests són l'Educació per al Desenvolupament com una forma d'integrar l'enfocament de drets al sistema educatiu; l'acció grupal com una forma de fer que els participants passin de ser objectes d'ensenyament a subjectes del seu propi aprenentatge; i la dimensió educativa de la participació infantil.

En el tercer capítol es presenta l'estat actual dels programes que treballen els Drets de la Infància tant a nivell nacional com internacional. Es pretén conèixer els recursos existents i la funcionalitat i especificitats d'aquests.

Una vegada delimitats els aspectes teòrics de la recerca, es planteja la segona part de la investigació amb dos capítols amb la intenció d'abordar les qüestions bàsiques de l'estudi empíric i la presentació i discussió dels resultats de la investigació.

En el quart capítol es presenta el context metodològic d'aquesta recerca. En primer lloc, s'exposa el plantejament de la recerca i els objectius que se'n deriven. Seguidament, se situa el disseny metodològic i el desenvolupament del mateix així com la descripció dels participants, els instruments per a la recollida de dades i el procediment per a l'anàlisi d'aquestes. Per últim, es detallen els criteris de rigor científic i l'ètica en la investigació, aspectes fonamentals en una recerca en ciències socials.

En el cinquè capítol es presenten i es discuteixen els resultats obtinguts en la investigació diagnòstica sobre el coneixement i la percepció que tenen els nens, nenes i adolescents dels seus propis drets a partir d'un qüestionari de dilemes morals. La intenció d'aquest capítol és la triangulació d'informació per tal de connectar els elements plantejats en la primera i segona part de la recerca i presentar les necessitats formatives que donaran peu a la proposta socioeducativa.

La tercera part de la recerca presenta en tres capítols el disseny i l'elaboració de la proposta socioeducativa *"CReC. Creix, Responsabilitza't i Crea. Programa per a la promoció dels Drets de la Infància"*.

El capítol sis presenta el disseny de la proposta socioeducativa metodològicament i científicament fonamentada per a la promoció de la Convenció dels Drets de la Infància,

adreçada als infants i adolescents que es marca en els objectius d'aquesta investigació. S'hi desenvolupen les característiques del programa amb la justificació i fonamentació teòrica, la transformació de necessitats a continguts, els objectius, els destinataris a qui va dirigida, els materials que la componen, l'estructura i trets metodològics de la mateixa i l'avaluació.

En el capítol set es desenvolupen les sessions d'ensenyament – aprenentatge a partir de l'Aprenentatge Grupal. 12 sessions d'una hora que engloben els continguts específics sorgits del procés d'investigació diagnòstica i de la revisió de la literatura científica sobre la temàtica.

En el capítol vuit, es presenta l'estructura bàsica de les activitats d'Aprenentatge Servei que s'implementen en aquest programa. Les etapes estan distribuïdes d'acord amb el desenvolupament de les sessions d'Aprenentatge Grupal.

La recerca finalitza amb la quarta part i darrer capítol, capítol nou, on s'exposen les conclusions i línies de futur de la investigació. Aquest incorpora la consecució d'objectius, les implicacions pràctiques i aportacions a la ciència, les limitacions experimentades en el desenvolupament de la recerca i les línies de futur on s'expressen les possibilitats de continuïtat d'aquesta investigació.

Per últim, assenyalar que aquesta investigació ha estat difosa a través diverses publicacions i congressos:

- Coiduras, J.; Balsells, M.A.; Alsinet, C.; Urrea, A.; Guadix, I.; Belmonte, O. (en premsa) *La participación del alumnado en la vida del centro: una aproximación desde la comunidad educativa*. Revista complutense de educación.
- Vaquero, E., Urrea, A., Mundet, A. (2014). *Promoting Resilience through Technology, Art and a Child Rights-Based Approach*. Revista de Cercetare Si Interventie Sociala, 45, 144–159. Disponible a Internet a: <http://www.rcis.ro/en/current-issue/1645-promoting-resilience-through-technology-art-and-a-child-rights-based-approach.html> ISSN: 1583-3410
- Urrea, A. (2014) *Children's rights as a mechanism to promote resilience. Socio-educational program based on the rights approach* a The Second World

- Congress on Resilience: From Person to Society. Timisoara: Medimond International Proceedings, 937-939. ISBN:978-88-75876-97-5
- Urrea, A. (2014) *Los Derechos del Niño para la protección de la infancia. Necesidades formativas de sus protagonistas* a Actas de Comunicaciones Congreso Internacional Infancia en Contextos de Riesgo pp. 76 - 80. Huelva: Servicio de Publicaciones Universidad de Huelva. Disponible a Internet a: <http://www.congresoinfanciaenriesgo.com/recursos/ActasCongreso.pdf> ISBN: 978-84-15385-40-0
 - Urrea, A.; Català, M. (2014) *Guía de autoevaluación sobre los derechos de la infancia para los centros educativos. Una propuesta pedagógica de UNICEF* a Actas de Comunicaciones Congreso Internacional Infancia en Contextos de Riesgo pp. 68 - 75. Huelva: Servicio de Publicaciones Universidad de Huelva, 2014. Disponible a Internet a: <http://www.congresoinfanciaenriesgo.com/recursos/ActasCongreso.pdf> ISBN: 978-84-15385-40-0
 - Guadix, N.; Belmonte, O.; López de Turiso, A.; Muñoz, A.; Balsells, M.A.; Coiduras, J.L.; Alsinet, C.; Urrea, A.; Català, M. (2014) *Guía de Autoevaluación sobre los Derechos de la Infancia para los centros educativos. Una propuesta pedagógica de UNICEF* a Cambiar la educación para cambiar el mundo... ¡Por una acción educativa emancipadora! pp. 215 - 220. Vitoria: Universidad del País Vasco. Disponible a Internet a: http://www.uned.es/grupointer/Cap_Cambiar_la_educacion.pdf ISBN: 978-84-89916-98-2
 - Guadix, N. (Dir.); Belmonte, O.; López de Turiso, A.; Muñoz, A.; Balsells, M.A.; Coiduras, J.L.; Alsinet, C.; Urrea, A. (2014) *Educació en Drets. Transformant l'educació des dels drets de la infància. Guia d'autoavaluació*. Madrid: UNICEF-Comité Español. Disponible a Internet a: http://www.enredate.org/educacio_en_drets ISBN: 978-84-942273-1-8
 - Urrea, A. (2013) *El Enfoque de Derechos como mecanismo para la promoción de la resiliencia*. II Congreso Europeo de Resiliencia. Bilbao, 17, 18 i 19 d'Octubre.
 - Guadix, N. (Dir.), Belmonte, O., López de Turiso, A., Balsells, M. À., Coiduras, J., Alsinet, C., Urrea, A. (2013) *Transformando la educación desde los Derechos de la Infancia. Guía metodológica*. Madrid: UNICEF Comité Español. Disponible a

Internet a: http://www.enredate.org/educacion_en_derechos ISBN: 978-84-942273-0-1

- Urrea, A.; Balsells, M.A.; Alsinet, C.; Coiduras, J. (2013) *Children Right's in terms of its players*. 15th International Conference of the AIFREF (International Association of Training and Research in Family Education): "Family, School and Local Societies: Policies and Practices for Children". Patras, Grècia, del 22 al 25 de Maig.
- Urrea, A.; Balsells, M.A.; Alsinet, C.; Coiduras, J. (2012) *Protección de la infancia desde la óptica de sus protagonistas*. XI Congreso internacional de infancia maltratada "Construyendo puentes entre investigación y práctica" Oviedo, 17, 18 i 19 d'Octubre.
- Balsells, M.A.; Coiduras, J.; Alsinet, C.; Urrea, A. (2012) *Buenas prácticas para la promoción de los derechos del niño en los centros educativos*. XI Congreso internacional de infancia maltratada "Construyendo puentes entre investigación y práctica" Oviedo, 17, 18 i 19 d'Octubre.
- Balsells, M. À., Coiduras, J., Alsinet, C., Urrea, A. (2012) *Derechos de la Infancia y Educación para el Desarrollo. Análisis de necesidades del sistema educativo*. Lleida: Universidad de Lleida.

Primera Part:
MARC CONCEPTUAL

Capítol 1

Drets de la Infància i de l'Adolescència

*Cada home, des de nen, ha de ser
conegut, reconegut i tractat com a membre
necessari i essencial de la humanitat*

Friedrich Fröbel (1782-1852)

Pedagog alemany

Introducció

Les paraules de Fröbel motiven a parlar de la infància com un membre més de la societat i a no esperar que sigui un membre del futur. Es tracta que es consideri a l'infant des del seu naixement, tenint-lo en compte com a membre actiu, essencial i necessari de la societat.

Aquest primer capítol ofereix una aproximació als conceptes clau que articulen la recerca. És important fer un recorregut per l'evolució de la infància i dels drets que aquesta té per tal d'abordar la seva aplicació en l'àmbit educatiu.

Per una banda, es realitza un breu recorregut pel concepte d'infància i com ha evolucionat aquest al llarg de la història. Com s'ha anat transformant el concepte i la mirada cap a la infància. Tot seguit, es presenten la Convenció dels Drets de la Infància, els seus antecedents, principis i continguts. Un dels instruments que ha contribuït a aquest canvi de concepció de la infància.

D'altra banda, es presenten les tendències que deriven d'aquesta nova concepció i que contribueixen al compliment de la Convenció dels Drets de la Infància. L'enfocament de drets vist com l'eina per aplicar els drets de la infància com un eix vertebrador; l'infant

com a subjecte de drets com la finalitat d'aquest nou concepte on l'infant ha de participar del seu desenvolupament i de l'entorn on conviu; i la participació infantil com a mostra dels diferents graus d'implicació i de reconeixement que pot exercir la infància.

1.1. Evolució del concepte d'Infància

La infància pot entendre's com un període determinat de la vida d'un nen o una nena, mesurable per un interval d'edat. Ara bé, aquest interval d'edat pot variar i no tot el món està d'acord amb el mateix interval. Aquest fet té a veure amb la perspectiva d'observació i anàlisi que la persona aplica al concepte. La perspectiva que ens interessa en aquest estudi, és aquella que defineix la infància com allò que la gent diu o considera que és la infància, una imatge col·lectivament compartida, que va evolucionant històricament (Casas, 1998), és a dir el concepte és una representació social. Amb altres paraules Qvortrup (2002) defineix la infància com un fenomen social, una part permanent de l'estructura social, encara que els seus membres es renoven constantment. Ara bé, podem apuntar que el concepte d'infància ha evolucionat, conjuntament amb la representació social que al llarg de la història ha tingut.

Etimològicament, "*in-fància*" ve del llatí *in-fale*, el que no parla (Emanuela Toffano, 2004). Amb el temps va anar adquirint el significat de *el que no té paraula*, és a dir, el que no té res interessant a dir, no val la pena escoltar-lo (Casas, 1998). Es tracta dels "*encara-no*", una representació que exclou els infants i els adolescents del grup dels "*ja-sí*", els adults. No es valora la infància com una categoria positiva, sinó que se la desqualifica i se la presenta com *el que serà*, no pel que és (Corsaro, 1997, 2003).

Aquesta representació convivia amb la concepció tradicional de la protecció de la infància. Es considerava que els infants eren possessió "natural" dels pares i pertanyien a la vida privada de cada família (Casas, 2009). Només, depenia del nucli familiar la seva protecció. El nen era un objecte passiu. I, com ja s'ha dit, es donava un aïllament dels infants respecte del món ja que se'ls considerava encara no éssers humans (Verhellen, 1992), eren la riquesa del demà i per tant, havien d'esperar, aprendre i preparar-se per a la vida real.

Amb el temps es va anar superant aquesta idea i es començà a considerar l'infant com a objecte de drets. L'aparició de diverses declaracions al llarg del segle XX hi va jugar un paper important. Els infants tenen drets i els adults els hi han de brindar. Però com diu Premoli (2012) més que drets dels infants, són deures imposats als adults en la seva relació amb la infància. A més, encara que tinguin drets, aquests continuen depenent de la bona voluntat dels adults. La infància es vista com a potencial per al futur o com a ciutadans del demà (Cussiánovich, 2006; Liebel, 2009a). Es justifica la idea amb que els nens, nenes i adolescents necessiten protecció i depenen dels adults. Tant en la visió de la infància com a objecte passiu, com en aquesta última on se'l considera objecte de drets, es tracta d'una relació *adultocèntrica*, on es dona una relació asimètrica sempre a favor dels adults (Gaitán & Liebel, 2011). La imatge i el contingut de la infància es construeixen com una espècie de negatiu contra la imatge i el contingut de l'adultesa. La identitat del nen es concebuda com una "diferència" amb respecte a l'adult: el que l'adult és, el nen encara no, però serà; el que l'adult va ser i ha superat, el nen és (Gaitán & Liebel, 2011). El nen no serà considerat fins que no deixi enrere el seu *infantilisme*.

Es va superant la idea dels nens, nenes i adolescents com a propietat dels pares, cap a la idea de que aquests són el nostre futur, són homes i dones del demà i s'han de preparar per quan arribin a ser adults. Però, pensant en ells com a futur de la societat, no només és responsabilitat de la família, sinó que també hi ha una responsabilitat social (Emanuela Toffano, 2004). No obstant, no té sentit centrar-se només amb l'edat sinó que dependrà de les experiències i el desenvolupament de cadascú. S'exemplifica amb situacions d'infants que per problemàtiques familiars desenvolupen tasques de responsabilitat i contribueixen a l'atenció familiar; o amb situacions en cultures no occidentals on atribueixen als infants responsabilitats que, segons criteris occidentals, només són competència de les persones adultes (Gaitán & Liebel, 2011). Es considera que aquests infants ajuden i no se'ls brinda el reconeixement que mereixen.

Però, la representació del concepte d'infància està canviant des de finals del segle XX, ja no es considera als nens, nenes i adolescents com a ciutadans del futur sinó com a ciutadans del present. Es defensa una interpretació més progressista i d'acord amb una imatge més autònoma del nen o nena (James, 2009; Moro, 1991). Els nens, nenes i adolescents ja no pertanyen als seus pares, sinó que se'ls considera individus

independents amb els seus propis drets, integrats, això sí, en una família i una comunitat (Grup IREF et al., 2010). S'entén a l'infant no només com a objecte de mesures de protecció i assistència sinó com un titular de drets propis i com a subjecte de la seva pròpia vida i del seu propi desenvolupament, i com a tal és capaç i ha de participar en les determinacions que l'afecten (Liebel et al., 2009). Segons Moro (1991) el camí és lent i cansat i encara queda molt per recórrer, però és un pas més cap a la concepció de la infància com a subjecte actiu i ciutadà de ple dret.

1.2. La Convenció dels Drets de la Infància (CDI)

La *Convenció dels Drets de la Infància*¹ - CDI (1989) ha estat un punt d'inflexió per a aquesta nova representació social del concepte d'infància, donant valor i una importància rellevant als infants i adolescents.

La *CDI* és un tractat de les Nacions Unides i la primera llei internacional sobre els drets dels infants que és «jurídicament vinculant», és a dir, de compliment obligat pels estats (UNICEF-Comité Catalunya, 2010), però podem dir que és el resultat d'una història molt llarga (figura 1).

Una de les primeres aportacions que s'hi relaciona és la “Carta per a la protecció dels nens” de Janusz Korzak el 1920; seguida de la “Declaració de Ginebra” de 1923, la qual se centrava bàsicament en el suport i assistència als infants en situacions de dificultat (Meirieu, 2004). Bastants anys més tard, el 1948, es redactaria i proclamaria la “Declaració Universal dels Drets Humans” que, implícitament, incloïa els drets dels infants. Tanmateix, no es va tardar a arribar al convenciment que els infants tenien unes necessitats particulars que havien d'estar especialment protegides. Es considerava que en el període de la infància encara no s'havia assolit una maduresa física i mental suficient (Alsinet, 1999). Per això, l'Assemblea General de l'Organització de les Nacions Unides (ONU) va aprovar el 1959 la *Declaració dels Drets dels Infants* (Grup IREF et al., 2010).

¹ Per tal de no fer feixuga la lectura, en ocasions, se simplificarà aquest terme amb les seves sigles “CDI” o simplificant-lo amb “la Convenció”.

La *Declaració dels Drets dels Infants* era un document que reconeixia que “la humanitat deu a l’infant el millor que pugui donar-li” (UNICEF-Comité Catalunya, 2011). Expressava la necessitat de protecció de la infància des d’uns principis molt generals (Grup IREF et al., 2010). Ara bé, com que una Declaració només és un manifest amb intenció moral i ètica (UNICEF-Comité Catalunya, 2011), no tenia força de llei i no era un text de caràcter obligatori, per tant no tenia prou força per protegir els drets.

Passats els anys, amb motiu de l’Any Internacional de l’Infant, el 1978, es va proposar un esborrany de la *Convenció sobre els Drets de la Infància* on es prenen com a base tots els documents esmentats anteriorment, però que plantejava uns nous principis (Davila & Naya, 2009). Nous principis que intentaven unir dos conceptes, fins el moment antagònics, del que eren els Drets dels Infants. Per una banda, la protecció envers els nens, nenes i adolescents i; per altra banda, el dret dels infants a una vida autodeterminada i una ciutadania activa (Liebel et al., 2009). Finalment, el 20 de novembre de 1989 s’aprovà la *Convenció dels Drets de la Infància* per part de l’Assemblea General de l’Organització de les Nacions Unides.

Aquest instrument, al ser una convenció, és la primera eina d’aquest tipus que obliga legalment al seu compliment als països que accepten ratificar-la (Save The Children, 2002). Amb la ratificació, els Estats es comprometen a adaptar les seves legislacions nacionals i les seves pràctiques referents a la infància al que estableix l’esmentada Convenció. És la convenció internacional més ratificada (de Stefani, 2004). A dia d’avui, tots els Estats membres, amb excepció d’Estats Units i el nou país de Sudan del Sud, han ratificat la Convenció.

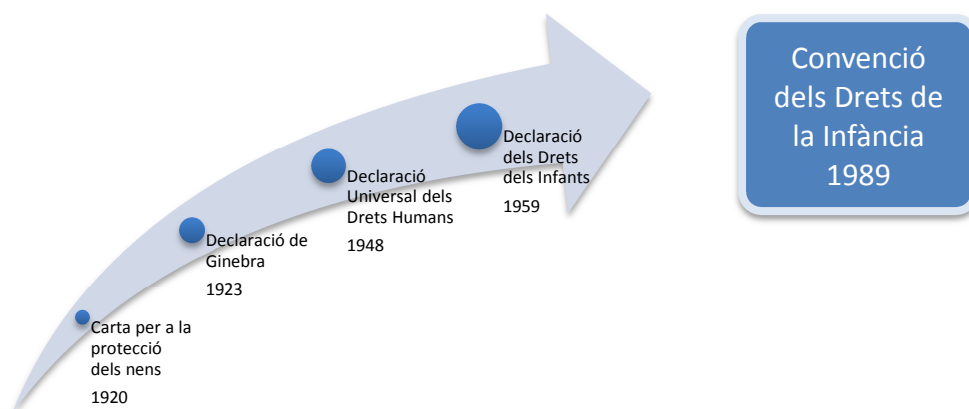


FIGURA 1. EVOLUCIÓ DELS DRETS DE LA INFÀNCIA

La Convenció ha marcat un “*abans*” i un “*després*”. L’*abans*, considerava l’infant com a objecte de drets, com a receptor passiu on només se li reconeixien els drets de provisió i protecció. El *després*, va suposar un reconeixement als drets de participació. Cosa que contribuïa a considerar els infants i adolescents com a subjectes de drets. També, podem afirmar que hem passat d’una visió reparadora i proteccionista dels drets per una altra de potenciadora, que permet als infants i adolescents implicar-se en la societat com a membres actius.

Es parteix de la concepció de la infància com un grup al qual se li reconeixen uns drets dirigits a garantir la satisfacció del conjunt de les seves necessitats bàsiques i específiques que tenen com a nens, nenes i adolescents (Becedóniz, 2009). El nen es contempla des d’una perspectiva integral.

S’ha passat d’entendre la infància com a víctima que precisa protecció, a veure-la com a objecte de drets, per arribar a les últimes tendències que comencen a identificar una sèrie d’obligacions, deures i responsabilitats, seguint una incipient tesis d’imposar a la infància la coresponsabilitat ciutadana. Ara bé, l’absència de legislacions, polítiques públiques i programes d’infància on es garanteixi o es consideri el dret a la participació activa dels nens, nenes i adolescents dificulta molt aquesta nova concepció de la infància (Davila & Naya, 2009; Villagrasa, 2008).

En definitiva, podem reconèixer al segle XX el mèrit d’haver estat el període en què s’ha desposseït als infants i adolescents de la seva invisibilitat social, reconeixent a nens, nenes i adolescents com a subjectes de ple dret i motivant la seva participació social (Rodríguez-Pascual, 2007).

1.2.1. Principis bàsics i continguts

Des de l’aprovació de la *Declaració dels Drets dels Infants* s’assumeix que els menors de 18 anys requereixen d’una atenció i cures especials més profundes que les dels adults. Però, tot i que aquesta Declaració va ser molt important, amb la *Convenció dels Drets de la Infància* s’arriba més enllà i s’abracen tota la gamma de drets humans els civils i polítics, així com els econòmics, socials i culturals (Freeman, 2007) i inclou les diferents

situacions en què es poden trobar els infants i adolescents d'arreu del món" (Arias, Bello, von Bredow, & González-Bueno, 2010).

No obstant, els veritables arguments de la necessitat d'una Convenció exclusiva per a la infància ens els exposa UNICEF en el seu informe *La Convenció sobre els Drets de l'Infant: una revolució silenciosa. Reptes i recomanacions sobre la seva aplicació a Espanya* (2011):

- Els infants són ciutadans. Els nens i les nenes no són propietat dels seus pares i mares, ni de l'Estat, ni són merament persones en desenvolupament.
- Els nens i nenes inicien la seva vida com a éssers totalment dependents. Els infants necessiten els adults per a les atencions i l'orientació que els permetrà desenvolupar-se cap a la seva autonomia.
- Les mesures o les omissions dels governs poden repercutir amb més contundència sobre els infants que sobre qualsevol altre grup social. Pràcticament totes les àrees de política governamental, com l'educació i la sanitat, afecten la infància.
- Rarament s'escolten i es tenen en compte les opinions de la infància en els processos polítics. Si no es procuren les condicions adequades i les habilitats dels infants per tal que puguin expressar-se, els seus punts de vista sobre les qüestions importants que els afecten queden desatesos.
- Molts dels canvis que s'han produït a la societat estan impactant de manera intensa i sovint negativa a la vida dels nens i les nenes.
- El desenvolupament saludable dels nens i les nenes és crucial per al benestar de qualsevol societat. Els efectes de les malalties, la malnutrició i la pobresa amenacen no només el present dels nens i les nenes, sinó també el seu futur i, per tant, el de les societats on viuen.
- Els costos de desatendre els nens i les nenes són enormes per a la societat.

Com ja s'ha comentat anteriorment, la Convenció dóna un pas més enllà i no accepta el reconeixement de la idea del *nen com un adult en miniatura* (Meirieu, 2004), sinó que el veu com un ésser humà de ple dret i, en conseqüència, individual. Tot i així, l'existència de la realitat dels propis infants és una afirmació que espanta la societat actual (Meirieu, 2004).

Per això, la Convenció es descriu com un text de caràcter universal i indivisible que conté, a la vegada, drets socials i civils, sense prioritat entre ells, amb la convicció que uns complementen els altres (Cots, 2009). Cada un dels drets que conté ha de ser interpretat des de la perspectiva de la resta (Becedóniz, 2009). És a dir, es fonamenta en els principis d'universalitat, indivisibilitat i interdependència (Liebel, 2009b). Però, tot i així, es continua actuant per a què, primer, es compleixin els drets de supervivència i, després, ja vindran els drets de participació. Es veuen els drets civils com un luxe.

La Convenció consta de 54 articles que reconeixen que tots els menors de 18 anys tenen una sèrie de drets. Del text se n'extreuen quatre principis rectors que permeten resumir les principals idees i principis inspiradors (figura 2). I, a més, poden agrupar-se en tres categories.

Els Principis rectors de la Convenció encarnen els requisits implícits per a la realització de tots els drets i són els quatre següents (UNICEF, 2007):

- *Article 2. No discriminació.*

La Convenció s'aplica a tots els nens i nenes independentment de qualsevol de les seves circumstàncies. Cap infant no pot rebre un tracte injust sota cap concepte.

- *Article 3. L'interès superior de l'infant.*

Significa que cada vegada que es preguin decisions que afectin a la infància s'avaluï l'impacte d'aquestes per assegurar que l'interès superior de l'infant és la principal consideració.

- *Article 6. Dret a la vida, la supervivència i al desenvolupament.*

El dret al desenvolupament s'ha d'interpretar en el seu sentit més ampli, comprenent el desenvolupament físic, psicològic, social i espiritual del nen.

- *Article 12. Respectar les opinions dels nens i nenes.*

Suposa que nens, nenes i adolescents tinguin l'oportunitat d'expressar els seus punts de vista i que les seves opinions es tinguin en compte per la presa de decisions.

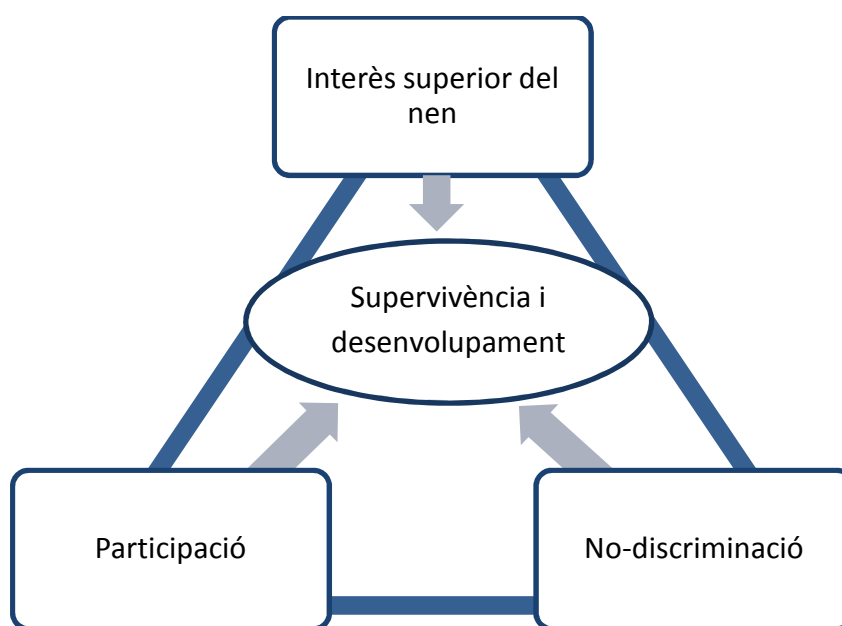


FIGURA 2. INTERCONNEXIÓ DELS PRINCIPIS RECTOROS DE LA CDI

Però a més, segons l'argot internacional dels organismes a favor dels Drets de la Infància s'apunta que la Convenció es divideix en tres categories de drets: Provisió. Protecció i Participació (figura 3). Comunament s'anomena a aquesta classificació les "Tres P" (Premoli, 2012; Verhellen, 2008). Cada un d'elles es entesa com:

- *Provisió*
Aquells drets que assegurin tenir accés a determinats bens i serveis que facilitin el desenvolupament de l'infant i aquells que es refereixen a la seva identitat personal. Corresponen a aquest grup els articles 4-10, 14, 18, 20, 22-31, 42.
- *Protecció*
Entès com el dret dels nens i nenes a estar protegits davant qualsevol tipus de violència, abandó, negligència o abús. S'hi inclouen els articles 4, 11, 19-22, 30, 32-38, 40-41.
- *Participació*
Entès com el dret a expressar les seves opinions i que aquestes es tinguin en compte. I a tenir informació i mitjans adequats a les seves capacitats. Els articles que configuren el grup són el 4, 12-17, 31.

Els dos primers grups, provisió i protecció, són considerats des d'una visió de la infància més aviat tradicional. Comprenen als nens i nenes com receptors passius de mesures i prestacions o serveis al seu favor (Alderson, 2008; Liebel, 2009b). En el cas de provisió, es dóna la creença que hi ha diferències entre les necessitats bàsiques dels infants i les dels adults i aquestes s'han de tenir en compte per tal de garantir unes condicions de vida dignes. I pel que fa a la protecció, es té la convicció que la vida del nen és un bé digne de ser protegit, és a dir, que no és un objecte amb el que un pot actuar de qualsevol manera (Gaitán & Liebel, 2011). El tercer grup, participació, en canvi, constitueix una innovació. Aquest grup de drets concep als nens i les nenes com a agents actius i els reconeix com a subjectes amb capacitats pròpies per actuar i pensar (Liebel, 2009b). Afegint els drets de participació s'aposta per la igualtat de drets i es pretén la participació activa dels nens i nenes per tal d'aconseguir que els infants siguin subjectes actius tant de la seva pròpia vida com de la societat en la que estan immersos.

Casas (1998) rellegeix i dóna una nova mirada a aquesta classificació. Adverteix que de forma transversal apareixen dos categories més, la Prevenció i la Promoció:

- *Prevenció*

Entesa com el conjunt d'actuacions socials destinades a preservar l'infant o l'adolescent de les situacions que són perjudicials per al seu desenvolupament integral o per al seu benestar (Generalitat de Catalunya, 2010b). Per tant, element que permet disminuir les possibles situacions de risc.

- *Promoció*

Conjunt d'actuacions socials que es desenvolupen «encara que res vagi evidentment malament», perquè obeeixen a objectius de millora social i responen a anhels o aspiracions col·lectius, particularment als d'un benestar personal i social més gran (Generalitat de Catalunya, 2010a). Promoció de la infància com a subjecte actiu de la societat, desenvolupant iniciatives relacionades amb la infància i el seu benestar.

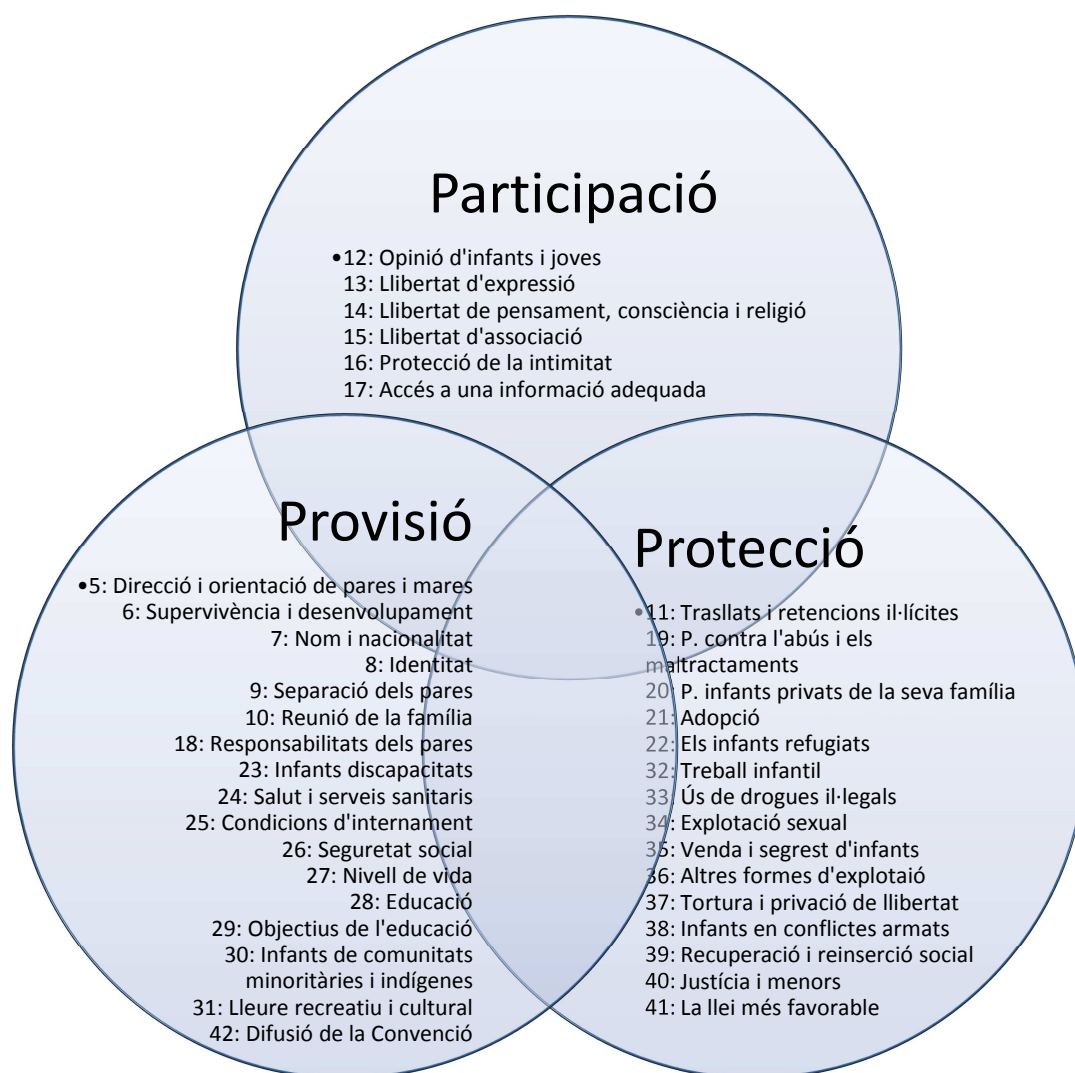


FIGURA 3. DISTRIBUCIÓ DELS DRETS DE LA INFÀNCIA PER CATEGORIES

Aquests dos últims conceptes no s'entenen com la suma de les 3P apuntades amb anterioritat, sinó que són conceptes complementaris i més amplis que donen resposta a les 3P i a tots els drets per igual. És a dir, podem parlar de dos esglaons en la classificació. Per una banda, classificarem els drets segons quin tipus de drets fan referència (Provisió, Protecció i Participació); i d'altra banda, segons quin tipus d'actuacions es poden dur a terme per aconseguir l'acompliment d'aquests drets (Promoció o Prevenció). Ara bé, com es pot comprovar, totes cinc categories s'han d'entendre complementàriament entre elles, sinó difícilment podrem fer referència al concepte d'infància com a fenomen i categoria social (Alsinet, 1999).

La Convenció sobre els Drets de la Infància representa en l'actualitat el text normatiu internacional fonamental que ens ofereix un tractament global de la infància. La seva aprovació ha fet que es produeixin canvis significatius en les legislacions i polítiques públiques de molts països que varen ratificar aquesta norma internacional. Ara bé, la realitat és que l'aplicació completa i real d'aquesta està molt lluny d'aconseguir-se (Villagrasa, 2008) i és una tasca pendent (Cillero-Bruñol, 1997). Com diria Casas (1992) els Drets dels Infants són d'alt consens i baixa intensitat. No és suficient amb estar-hi d'acord, si no s'acompanya d'actituds adultes proactives.

L'aprovació de la CDI, també, ha contribuït al canvi de paradigma en el concepte de la infància. La Convenció considera els infants i adolescents com a subjectes de ple dret, amb personalitat pròpia i necessitats individuals, i amb dret a prendre part de les decisions que els afecten (Villagrasa, 2009).

Tot i que la CDI no ha esvaït l'incompliment dels Drets de la Infància, ha contribuït de forma notable a despertar la consciència de l'opinió pública per a la dignitat dels nens, nenes i adolescents i ha estat l'origen de gran quantitat d'iniciatives (Liebel et al., 2009).

1.3. Tendències que es deriven del nou concepte d'infància i de la CDI

1.3.1. L'Enfocament de Drets

Nacions Unides (2006) defineix l'Enfocament de Drets com un marc conceptual per al procés de desenvolupament humà basat en normes internacionals orientades a la promoció i a la protecció dels seus drets. Un enfocament basat en els drets de l'infant consisteix en un conjunt de valors i normes, en un mètode integral i inclusiu adreçat a tots els infants al seu millor interès, i al desenvolupament de les seves capacitats (Herczog, 2012).

L'Enfocament de Drets es basa en els quatre principis rectors de la Convenció: dret a la no discriminació, interès superior de l'infant, dret a la supervivència i el desenvolupament i dret a la participació. D'acord amb aquest plantejament, Save the Children (2002) proposa com a principis de l'Enfocament de Drets:

- Els drets són indivisibles i universals
- Tots els nens i nenes són subjectes de drets
- S'estableix una responsabilitat de compliment

L'Enfocament de Drets es defineix contrastant-lo amb l'enfocament basat en necessitats (Premoli, 2012; Save The Children, 2002; Shier, Hernández, Centeno, Arróliga, & González, 2013) encara que els dos pretenen col·laborar amb la supervivència de les persones i del ple desenvolupament del seu potencial. Mentre que l'enfocament de necessitats ens dóna una visió orientada a solucionar problemes específics, on sigui necessària una intervenció ràpida i immediata, l'enfocament de drets busca el reconeixement de tota persona com a titular de drets, deixant enrere les pràctiques centrades únicament amb la identificació i satisfacció de necessitats bàsiques de la població (Naciones Unidas, 2006). Tot i això, no podem dir que són totalment independents ja que "partint de les necessitats arribem als drets" (Save The Children Suecia, 2004, p. 23). Per tant, l'enfocament de necessitats i l'Enfocament de Drets no són antagònics ni excloents.

Aquest és un nou enfocament que aporta una sèrie de beneficis respecte als enfocaments tradicionals. Segons Alfageme, Cantos i Martínez (2003) els beneficis són:

- Proporciona fites a llarg termini i més clarament definides així com un conjunt d'estàndards per a mesurar els avenços i progressos aconseguits.
- Les fites establertes estan dins d'un marc legal internacional.
- Identifica les responsabilitats dels governs, de les organitzacions de la societat civil, del sector privat, compromentent-los per a l'acció.
- Incorpora dins d'un plantejament integral el que es coneix com "manual de bones pràctiques".

L'enfocament de drets sorgeix arrel d'un canvi i evolució del concepte d'infància, recolzat fonamentalment per la CDI. Com s'ha vist, la visió més antiga de la infància considerava aquesta com un objecte passiu que els pares els tenien en propietat (Casas, 2009; Liebel, 2009b). Després es reconegueren els drets dels infants però, la infància encara era vista com un potencial per al futur; (Liebel, 2009a; Save The Children Suecia, 2004; Toffano, 2007). I finalment, s'aconseguí el reconeixement dels infants com a subjectes de drets amb personalitat pròpia, necessitats individuals i amb dret a prendre

decisions (Corsaro, 1997; Qvortrup, 2005; Richter & Zartler, 2011; Verhellen, 2008). És en aquest punt que té sentit parlar de l'enfocament de drets.

Com apunten Blanchet-Cohen i Beadeaux (2014) l'enfocament de drets de la infància és un model transformador. Pretén allunyar els adults del seu paper històric com a proveïdors de serveis als infants (Linds, Goulet, & Sammel, 2010) perquè passin a ser creadors d'oportunitats on els infants i adolescents puguin exercir els seus drets i aconseguir el seu ple desenvolupament (Bennett, Hart, & Ann Svevo-Cianci, 2009).

Segons Wearing (2011) l'enfocament de drets s'ha convertit en un concepte important relacionat amb el desenvolupament de les persones i de la infància en particular, però que encara és incipient a la pràctica. Els últims anys, diversos autors han reconegut la necessitat d'implantar la pràctica d'aquest enfocament (Bennett et al., 2009; Lundy & McEvoy, 2009; Shier et al., 2013; Shier, Hernández, Centeno, Arróliga, & González, 2014; Vanistendael, 2013).

Lundy i McEvoy (2009), Shier i el seu equip (2013, 2014) apunten que l'aplicació de l'enfocament de drets de la infància en els serveis per a la infància i la participació dels infants en els aspectes que els afecten, els permet creure en les seves capacitats i se senten apoderats en el seu desenvolupament. Bennet et al. (2009) constaten que es necessari un canvi en les pràctiques de protecció de la infància a través de la introducció dels Drets de la Infància. Vanistendael (2013) argumenta que s'ha de pensar en noves perspectives d'aplicació del treball de la resiliència i articular-la amb altres temàtiques com per exemple els drets de la infància.

Per tant, l'enfocament de drets i la utilització de la Convenció dels Drets de la Infància com a instrument socioeducatiu perquè els nens, nenes i adolescents siguin subjectes actius del seu desenvolupament és una eina de promoció de la infància ja que té per objecte la millora constant del benestar del nen (Artigas, 2002).

1.3.2. L'infant com a subjecte de drets

El concepte de l'infant com a subjecte de drets podria enllaçar-se amb el concepte de ciutadania i, més concretament, amb el de ciutadania infantil. La Convenció posa al mateix nivell d'interès la participació en relació amb drets que expressen components

vitals com la supervivència, el desenvolupament i la protecció. Però no es pot parlar de participació infantil sense reconèixer al nen, nena o adolescent en la seva doble vessant com a persona humana individual i com a subjecte social de drets (Villalta, 2009).

Aquesta última afirmació contempla l'infant com a ciutadà i per a ser ciutadà són necessaris tant els drets civils, com els drets polítics, els econòmics i els culturals (Liebel, 2009a). Ara bé, la idea de ciutadania infantil es diferencia considerablement d'aquesta definició. S'aprova que els nens, nenes i adolescents tinguin la possibilitat d'influir en l'organització de la societat igual que els adults, però aquesta igualtat no implica equitat entre ambdós. Es proposen formes específiques de ciutadania per a la infància, com una espècie de procés d'aprenentatge que els prepararà per a la ciutadania futura.

La ciutadania infantil no pretén tractar als nens, nenes i adolescents com si fossin adults, sinó reconèixer-los en la seva mesura. Això no significa que els infants i adolescents hagin d'estar capacitats d'entrada per a tot, sinó que mitjançant experiències concretes aniran desenvolupant les seves capacitats i podran anar augmentant el seu grau d'independència i de participació. Com diu Liebel (Liebel, 2009b) els nens, nenes i adolescents i els adults es necessiten mútuament i aquesta dependència es pot aconseguir en tots els nivells de la infantesa, fins i tot amb els infants més petits.

En les disciplines sociològiques més que de subjecte de dret es parla d'*agency*. Ja en els anys 70 sorgeix aquest concepte (James, 2009) que emfasitza el rol del nen com agent social, i imposa un canvi de perspectiva radical. Assumint la perspectiva de l'*agency* el nen és vist com una persona que, a través de la pròpia acció individual i col·lectiva, pot jugar una influència en les pròpies relacions i en els processos de presa de decisions que l'afecten (Mayall, 2002).

Es presenta el nen com a constructor de la pròpia realitat, com a transformador de l'existència i com a promotor del canvi (Di Masi, 2011) però el que ens permet aquest concepte és repensar la relació ciutadà-democràcia convertint-se en el centre per imaginar un itinerari d'educació de pensament democràtic. En les Human Capabilities (Nussbaum, 2006) es dóna importància al rol que juga l'educació en el desenvolupament d'aquelles habilitats necessàries per a l'exercici del pensament crític i com això esdevé el discurs central d'aquesta perspectiva. En l'òptica del desenvolupament humà i del

Capability Approach, l'aspecte més significatiu no és tant desenvolupar aquelles habilitats que tenen un valor econòmic, sinó potenciar la capacitat reflexiva dels individus en general i del infants en particular (Unterhalter, 2007) enteses com oportunitats reals que cada persona pot tenir per desenvolupar la capacitat de posar en pràctica l'*agency*.

Un exemple a seguir podria ser el concepte de "ciutadania des de baix" que es caracteritza pel fet que els objectius els fixen els nens i nenes mateixos i les formes d'acció per aconseguir-los també. Es diferencia clarament de l'acció normal de "fer participar" als nens i nenes, que implica una actitud molt més activa per part de l'adult que no dels nens i nenes (Liebel, 2009b).

Per aconseguir aquest estatus de ciutadà és necessària la participació, el dret de participació. Aquest no significa el dret a votar sinó alguna cosa més profunda: dret a ser considerat com a ciutadà de veritat, a ser escoltat, a que se'l tingui en compte en la vida social. Casas (Casas, 2009) apunta que en la nostra societat sofrim una falta de tradició històrica en donar un paper social més destacat a la nostra població infantil i juvenil.

S'acostumen a sentir frases com "la infància és la ciutadania del futur", "s'ha d'educar els infants perquè després siguin bons ciutadans", però la realitat és que els infants són ciutadans del present (Mama, 2010) i la millor manera d'educar-los és començant a considerar-los i tractar-los com a ciutadans de veritat i no com a embrions de ciutadania (A. M. Novella, Agud, Llena, & Trilla, 2013). Així mateix ho fa notar la Unió Europea en diversos dels seus documents. En aquests s'argumenta, per una banda, la necessitat de coneixement de les nocions i estructures socials i polítiques per tal d'assegurar-se una participació cívica, activa i democràtica (Consejo de Europa, 2006b). I, per altra banda, s'observa que una la ciutadania més efectiva es dona quan els infants tenen l'oportunitat d'experimentar els valors i els principis democràtics en acció (Eurydice, 2012).

Per tant, com a més empatia amb els infants i les seves idees, més ajudarem a que es converteixin en ciutadans actius. Per exemple: els infants són més sensibles a situacions globals com la pau o la contaminació. La societat posa en joc aquests

valors a l'educació i aquesta sensibilitat es considerada com a una base com a futurs ciutadans però poques vegades com a actuals ciutadans (Jans, 2004).

1.3.3. La participació infantil

La participació infantil és un instrument útil perquè els infants i adolescents exerceixin el seu rol de subjectes de drets i de ciutadans de ple dret. A més, tal com s'ha anomenat en apartats anteriors, aquesta està reconeguda a la Convenció dels Drets de la Infància i es recull, fonamentalment, en els articles del 12 al 17.

Una de les definicions de participació més utilitzades des de la comunitat internacional és la que proposa Hart (Hart, 1992, p. 5) segons la qual:

“la participació és el procés de compartir decisions que afecten la pròpia vida i la de la comunitat on es viu. És el mitjà pel qual es construeix una democràcia i és un criteri pel qual s'han de jutjar les democràcies. La participació és el dret fonamental de la ciutadania”

Seguint la mateixa línia, el grup IREF (2010) considera que la participació és una acció essencial per al desenvolupament personal. Aquesta permet generar i exercitar aptituds fonamentals perquè les persones s'adaptin a un món en constant canvi, com prendre decisions, negociar diferències o fer-se responsables d'elles mateixes i de les seves comunitats.

D'acord amb aquests arguments Casas i el seu equip (2008) proposen que la participació infantil comporta tres pretensions. En primer lloc, suposa aportar i cooperar per al procés comú. En segon lloc, implica generar iniciativa i crear en els infants i adolescents confiança en sí mateixos. En tercer lloc, ubica als infants i adolescents com a subjectes socials amb capacitat d'expressar les seves opinions i decisions en els assumptes que els afecten directament ja sigui en el si de la família, de l'escola o de la comunitat. En aquest sentit, la participació infantil implica que l'infant experimenti i assoleixi experiències que el fan créixer, empoderar-se, però també que comparteixi amb el grup els seus aprenentatges i, a més, el fan sentir-se responsable (Sità, 2010).

Com a base per a la pèrdua de la por cap a la participació de la infància, direm que la participació l'hem d'entendre com un procés mutu d'aprenentatge entre adults i infants.

Els infants necessiten estímuls, aprovació, etc. i els adults han de desenvolupar entusiasme i capacitat per escoltar als infants. Els adults han d'aprendre de les opinions dels infants per comprendre el seu punt de vista i poder adaptar les seves idees a les d'aquests (Verheyde, 2009).

Trilla i Novella (2011) ofereixen tres raons per promoure la participació infantil:

1. *Raó jurídica*

La participació és un dret de la ciutadania i els infants i adolescents són ciutadans, no només ciutadans del futur. Així ho recull la CDI, especialment en els articles 12 al 17.

2. *Raó pragmàtica*

La participació en general, i per tant, també la infantil, suposa una millora dels àmbits en els que es produeix. La qualitat d'un procés, àmbit o institució s'optimitza quan els implicats participen en ells de forma activa. La participació no només és perquè s'aprèn de l'experiència a ser bons ciutadans, sinó perquè se sentiran responsables de l'acció, millorarà el seu benestar i fins i tot aprendran.

3. *Raó educativa*

Mitjançant la participació es forma a bons ciutadans. S'ha de defensar que aquesta es doni de forma genuïna en els seus contextos reals de vida.

La participació infantil pot ser vista des de moltes perspectives i té una diversitat de significats i usos molt amplis. Participar pot significar des de fer acte de presència a ser membre actiu depenent del punt de vista de qui ho analitzi. Per precisar aquests graus de participació són molts els autors que han intentat graduar els nivells de participació infantil (Brown, 2001; Fielding & McGregor, 2005; Fielding, 2001, 2011; Hart, 1992; Lundy, 2007; Martínez Rodríguez, 2010; Mitra, 2008; Shier, 2001; Susinos & Ceballos, 2012; Trilla & Novella, 2001). Per tal d'englobar les diferents classificacions i gradacions de la participació infantil dels autors citats, s'ha elaborat una taula resum que pot observar-se a continuació (taula 1):

	Menor protagonisme			Major protagonisme		
Hart (1992)	Els infants no participen	Els infants són escoltats	Els adults inicien l'activitat i es comparteix amb els infants	Els infants inicien i dirigeixen les accions	Els infants prenen les decisions i les comparteixen amb els adults	
Shier (2001)	Els infants són escoltats	Els infants poden expressar els seus punts de vista	L'opinió dels infants es té en compte	Els infants participen en la presa de decisions	Els infants comparteixen el poder i les responsabilitats de les decisions	
Brown (2001)	Els infants com a font de dades	Els infants com a participants actius	Els infants com a participants actius i coinvestigadors	Els infants com a participants actius i coinvestigadors	Els infants com a investigadors	
Fielding (2001) Fielding i McGregor (2005)	Els infants com a font de dades	Els infants són escoltats i considerats agents actius	Els infants com a investigadors	Els infants com a investigadors	Els infants com a investigadors	
Trilla i Novella (2001)	SIMPLE: Infants com a espectadors	CONSULTIVA: els infants donen la seva opinió	PROJECTIVA: infants com a agents actius	METAPARTICIPACIÓ: reivindiquen i generen nous espais de participació		
Mitra (2008)	Els adults escolten els infants	Hi ha col·laboració entre adults i infants		Els infants lideren els processos de canvi		
Lundy (2007)	ESPAI: els infants han tenir l'oportunitat d'expressar-se	VEU: els infants han de tenir facilitats per expressar-se	AUDIÈNCIA: els infants han de ser escoltats	INFLUÈNCIA: s'ha de tenir en compte les opinions dels infants		
Martínez Rodríguez (2010)	Infants com a font de dades	Els infants com a col·laboradors dels adults i a proporcionar opinions		Els infants com a investigadors i avaluadors		
Fielding (2011)	Infants com a font de dades	Infants com a agents actius	Infants com a co-investigadors	Infants com a creadors de saber	Infants com a coautors amb els adults	Democràcia participativa
Susinos i Ceballos (2012)	No hi ha autèntica participació	Infants com a font d'informació	Infants com a coinvestigadors	Infants com a coinvestigadors	Aprenentatge intergeneracional	

TAULA 1. ESCALES DE PARTICIPACIÓ INFANTIL SEGONS DIVERSOS AUTORS. ADAPTACIÓ SUSINOS I CEBALLOS, 2012

Com es demostra, el grau en el qual els infants i adolescents poden opinar sobre alguna cosa és un tema sobre el qual hi ha moltes opinions divergents. Alguns veuen els infants com a membres de la societat i, per tant, com a ciutadans, mentre que altres creuen que no tenen el mateix poder de decisió que els adults. Però no és realista esperar que, sobtadament, als 18 anys es converteixin en adults responsables i participatius sense ninguna experiència prèvia. No s'és conscient que l'infant ja sap participar i s'organitza sol des de ben petit. Un exemple és quan els infants juguen i organitzen paradetes, etc. El principi fonamental és la motivació. Els infants i adolescents dissenyaran i administraran projectes si els senten seus. La participació augmenta la motivació, la qual augmenta la capacitat i, a la vegada, augmenta la motivació per a nous projectes (Hart, 1997).

Tot i la nombrosa varietat d'escales que graduen la participació infantil, aquesta investigació se centrarà en 3 d'aquestes classificacions. S'apuntaran i exposaran més àmpliament les classificacions de Hart (1992), Shier (2001) i Lundy (2007) per ser les que estan més en línia amb l'estudi que es presenta. Aquestes tenen en compte la CDI com a marc de referència en el desenvolupament de la classificació i consideren quin és el mínim adequat de participació infantil i quin pot arribar a ser el màxim d'acord amb els postulats de la Convenció.

L'escala de la participació infantil de Hart

Les experiències de Hart (1992) demostren que amb una adequada guia adulta, segons el cas, els infants i nenes són capaços de planificar, gestionar i realitzar canvis importants en el seu entorn. A partir d'aquestes experiències proposa una escala (figura 4):

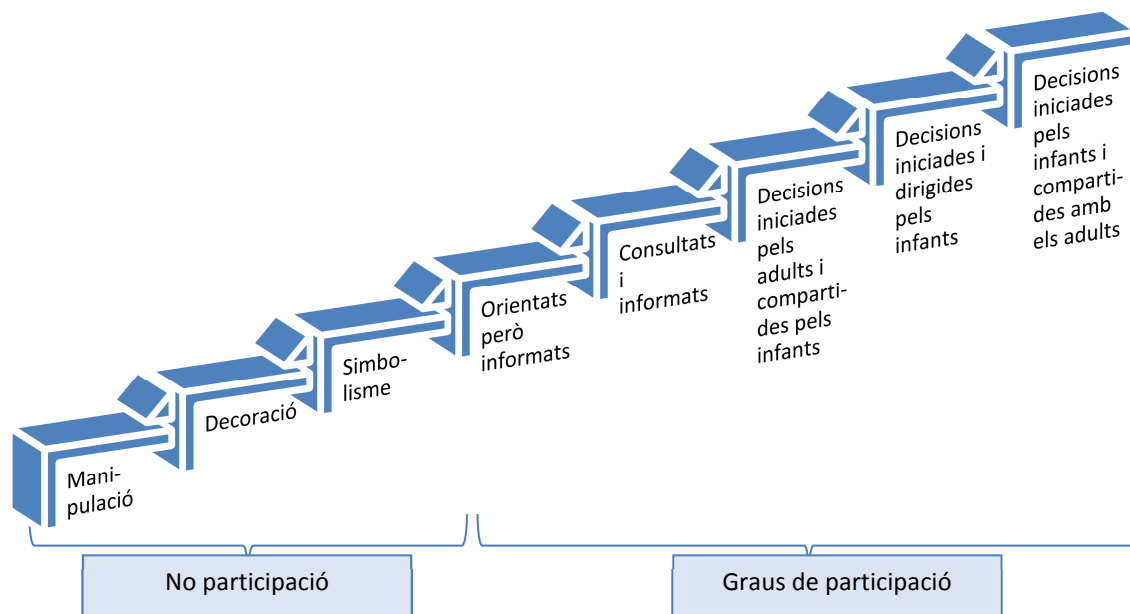


FIGURA 4. L'ESCALA DE PARTICIPACIÓ. HART, 1992: 10

En ella Hart tipifica la participació infantil en vuit nivells, els tres primers són considerats com a no participació i els cinc següents com a graus de participació infantil. L'ideal per a una adequada participació infantil seria poder arribar a l'últim dels esgrons de l'escala. Hart (1997) defineix cada un dels nivells com:

1. *Manipulació*

Els infants no comprenen la situació, no comprenen les accions, ni se'ls fa cap tipus de consulta, encara que es tinguin les millors intencions. El procés no es comparteix amb ells, s'utilitzen les veus infantils per transmetre missatges dels adults.

2. *Decoració*

La decoració es produeix quan s'utilitza a la infància per afavorir interessos de manera relativament indirecta. S'utilitza als infants com a aparador per afavorir una causa, per decorar sense que tinguin molta noció del que fan.

3. *Simbolisme*

En anglès s'anomena Tokenism. En aquest nivell es dona la possibilitat als infants d'expressar-se però en realitat la seva opinió té poca o ninguna

incidència sobre el tema, sobre l'estil de comunicar-ho o sobre les seves pròpies opinions.

4. *Orientats però informats*

Aquest és el primer grau de participació que Hart considera i es relaciona amb la mobilització social. En aquest nivell els infants coneixen l'objectiu de l'activitat i de la seva intervenció encara que no participen activament en la planificació.

5. *Consultats i informats*

L'activitat està dissenyada i dirigida pels adults però es té en compte l'opinió dels infants en tot el procés de decisió. Aquests coneixen els objectius i el seu nivell d'intervenció. Per a Hart és un bon nivell de participació. És un exemple de consulta encara que no involucra suficientment a la infància en el procés.

6. *Decisions iniciades pels adults i compartides amb els infants*

Esglaó realment participatiu. Els projectes en aquest nivell són iniciats pels adults i la presa de decisió es comparteix entre adults i infants. Es produeix un canvi important ja que aquests s'involucren en el procés complet.

7. *Decisions iniciades i dirigides pels infants*

Són els més difícils de trobar i sorgeixen de manera esporàdica. Els infants s'organitzen sols proposant, dirigint i organitzant una activitat autònomament sense intervenció dels adults.

8. *Decisions iniciades pels infants i compartides amb els adults*

Es produeix quan els infants tenen la iniciativa i els adults donen suport per dur-la a terme suggerint propostes de millora. L'activitat pot ser un valuós mitjà perquè els nens, nenes i adolescents aprenguin sobre si mateixos observant el seu propi comportament, resolent els seus conflictes i aplicant estratègies per a l'organització i administració de l'activitat.

Els camins cap a la participació de Shier

Shier (2001) presenta un model alternatiu a Hart (figura 5). Aquest no pretén substituir l'Escala de Hart, sinó oferir una eina addicional per als professionals que treballen amb

la infància, ajudant-los a explorar altres aspectes del procés de participació infantil. La diferència més rellevant és que no considera els tres primers esgraons de Hart, els quals s'identifiquen com a no participació.

Aquest nou model comprèn 5 nivells de participació:

1. S'escolten els infants
2. Es dóna suport als infants perquè expressin les seves opinions
3. Es tenen en compte les opinions dels infants
4. Els infants s'involucren en processos de presa de decisions
5. Els infants comparteixen el poder i la responsabilitat per a la presa de decisions

No obstant, a cada nivell de participació es poden tenir diferents graus de compromís. Així doncs, s'identifiquen 3 etapes per a cada nivell:

- *Obertura:* Declaració d'intencions per treballar de certa manera
- *Oportunitat:* Es compleixen les necessitats que permeten que el professional que treballa amb la infància pugui desenvolupar-se en aquest nivell a la pràctica
- *Obligació:* Política establerta per l'organització o projecte perquè tots els professionals treballin tenint en compte aquest nivell. Es fa integral al sistema.

El model configura una seqüència de 15 preguntes senzilles. Contestant les preguntes es pot determinar la seva posició actual i identificar els passos per augmentar de nivell. Es pot donar que depenent de l'acció s'estigui en diferent nivell i etapa.

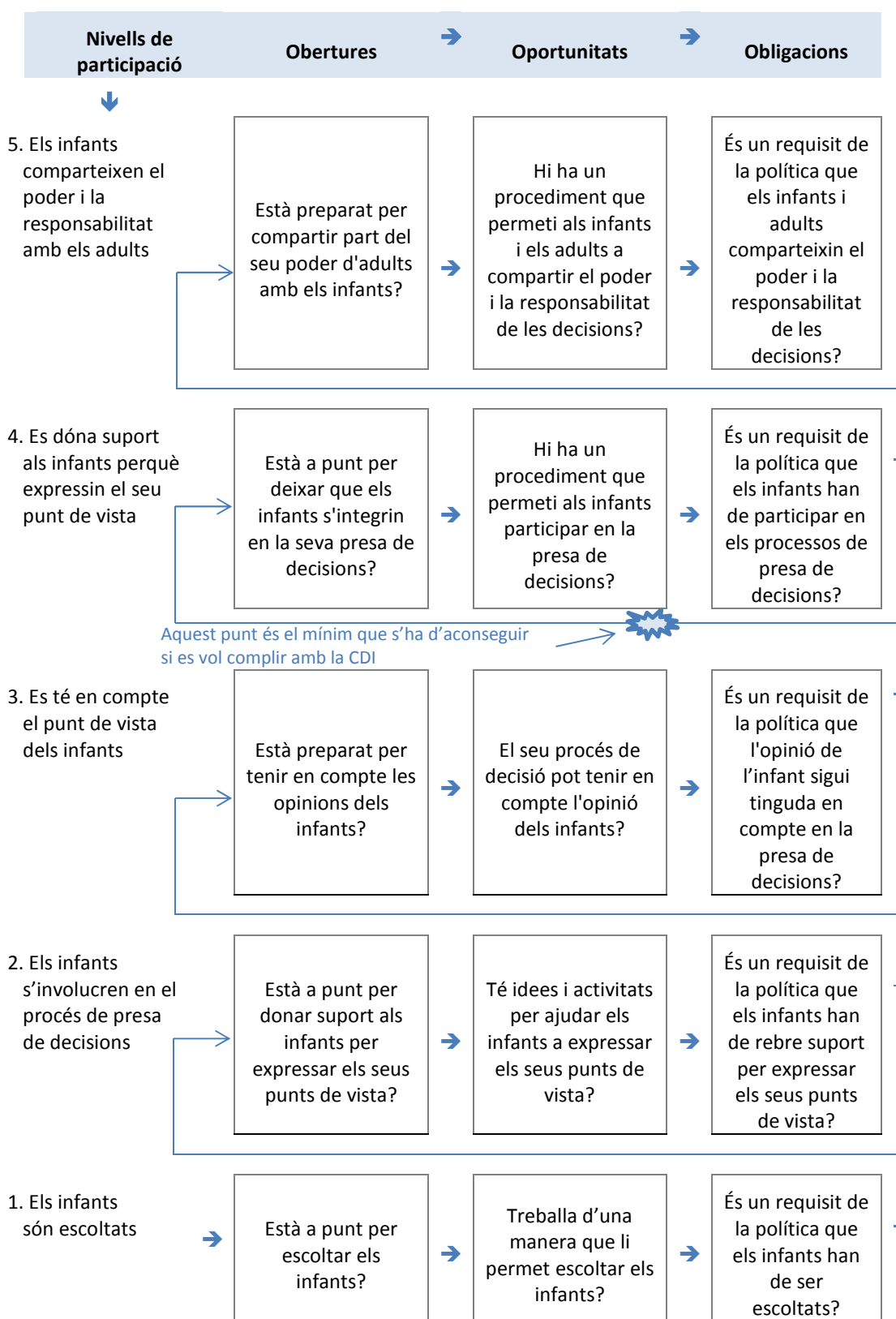


FIGURA 5. ELS CAMINS CAP A LA PARTICIPACIÓ. SHIER, 2001: 111

El nivell 3 de la classificació de Shier equivaldria al nivell obligatori que marca la Convenció en els seus postulats. L'article 12 de la CDI declara que "*l'infant té dret a expressar la seva opinió lliurement i a ser escoltat*". La primera afirmació equivaldria al nivell 2 i la segona al nivell 3.

Ara bé, tenir en compte les opinions no vol dir que cada decisió s'ha de prendre conforme als desitjos dels infants, ni que les persones adultes estiguin obligades a implementar tot el que demanin els infants (Lansdown, 2005). Una bona pràctica és la retroalimentació (Shier, 2010). És important donar a conèixer als infants per què s'ha pres la decisió, sobretot, si es contrària al que ells pensen. Així s'ajuda a que explorin camins alternatius per aconseguir els seus objectius.

Conceptualització de l'Article 12 de la CDI per Lundy

Lundy (2007) ofereix una nova forma de conceptualitzar l'Article 12 de la CDI. Aquesta autora enfoca la presa de decisions en quatre elements:

- *Espai*
Els infants han tenir l'oportunitat d'expressar la seva opinió. S'han de crear oportunitats i espais on s'animi als infants a expressar els seus punts de vista i la seva participació esdevingui significativa.
- *Veu*
Els infants han de tenir facilitats per expressar les seves opinions. A vegades se substitueix aquesta afirmació amb la idea de la "capacitat" de l'infant, és a dir s'escuden amb la percepció errònia que la possibilitat de manifestar el seu punt de vista és d'alguna manera dependent "de l'edat i la maduresa" de l'infant. El dret a expressar-se no depèn de la seva capacitat per expressar una visió madura; només depèn de la seva capacitat per tenir un punt de vista, madur o no.
- *Audiència*
Els infants han de ser escoltats. Implícita queda la idea que si es brinda l'oportunitat d'expressar-se als infants, s'han d'escoltar els seus punts de vista.

- **Influència**

S'ha de tenir en compte les opinions dels infants. No només se'ls ha d'escoltar sinó que s'han de tenir en compte les seves opinions i, si s'escau, actuar d'acord amb aquestes.

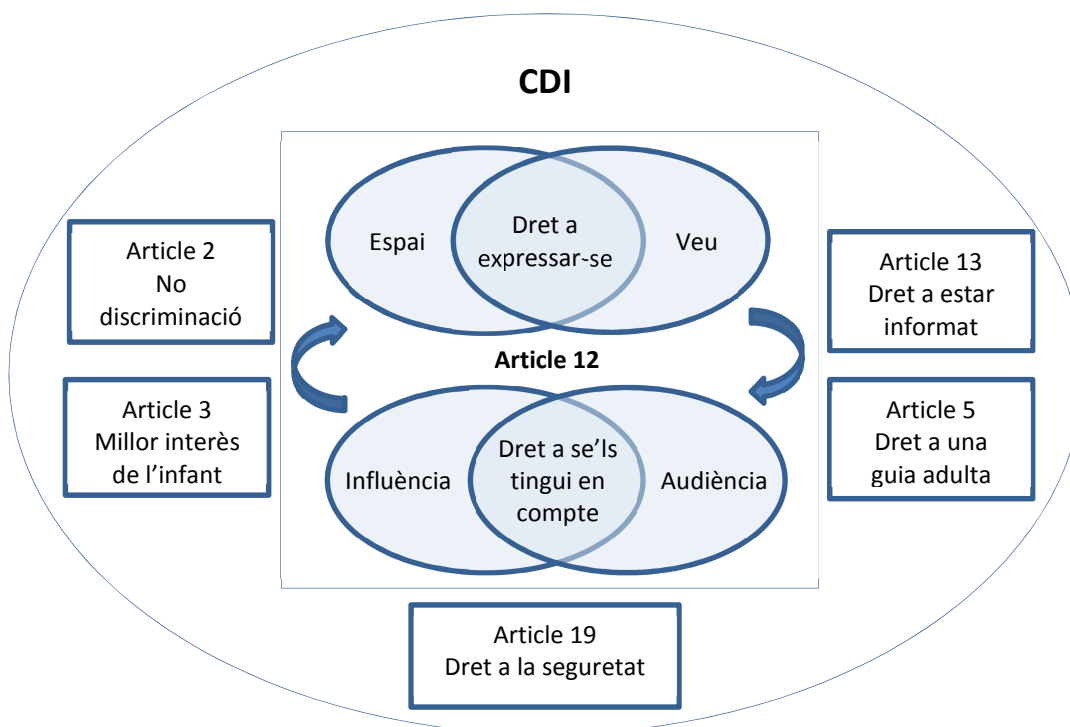


FIGURA 6. CONCEPTUALITZACIÓ DE L'ARTICLE 12 DE LA CDI. LUNDY, 2007: 932

El model, com es reflecteix en la figura 6, mostra el fet que aquests elements estan interrelacionats. En particular, hi ha un grau significatiu de superposició entre: (a) l'espai i la veu, i entre (b) l'audiència i la influència. En segon lloc, representa el fet que l'Article 12 té una cronologia explícita. La primera etapa consisteix a garantir el dret de l'infant a expressar la seva opinió. La segona etapa preveu que es tinguin en compte aquestes opinions. Finalment, el model representa el fet que l'Article 12 només es pot entendre plenament quan es considera a la llum d'altres articles de la CDI; en particular: l'Article 2 (no-discriminació); Article 3 (interès superior de l'infant); Article 5 (dret a l'orientació adulta); Article 13 (dret a cercar, rebre i difondre informació); i l'Article 19 (protecció contra l'abús i el maltractament).

Beneficis de la participació infantil

En l'actualitat existeix un important consens en valorar la participació social com una important eina que contribueix al desenvolupament de les persones i de les comunitats. La participació facilita els processos de cohesió social i millora el benestar de les persones i del seu entorn social. Els infants que participen, de manera activa, en una iniciativa social, amplien la seva visió sobre els drets, les responsabilitats en la seva comunitat (Guadix et al., 2013). En aquest sentit, la participació infantil aporta beneficis a diferents nivells.

Guadix et al (2013) exposen els beneficis de la participació infantil en el sistema educatiu. Aquests es donen en l'infant, a l'aula, al centre i a l'entorn. Lansdown (2005) presenta l'impacte de la participació infantil en termes més generals i exposa que es dóna tant a nivell dels mateixos infants, com en els pares, en els professionals que treballen amb infants i en les institucions. I, altres autors (Alfageme et al., 2003; Save The Children, 2003; Shier, 2001; United Nations Children's Fund, 2001) situen aquests beneficis en dos nivells: beneficis individuals o personals i beneficis socials. Si ens basem en el model ecològic de Bronfrenbrener (1987) podem comprovar com els beneficis de la participació infantil es donen en tots els nivells del model: *microsistema*, en l'infant; *mesosistema*, l'aula, els pares; *exosistema*, el centre, els professionals, les institucions; *macrosistema*, l'entorn, la comunitat, la societat.

Recollint les aportacions dels diversos autors citats en els paràgrafs anteriors, s'ha elaborat una taula on es recullen els beneficis que aporta la participació infantil segons si són individuals o socials (taula 2):

Beneficis Individuals
<ul style="list-style-type: none">- Incrementa l'autoestima i confiança en ells mateixos- Millora les seves habilitats, capacitats i potencialitats personals com la comunicació, l'expressió de sentiments i idees, el diàleg, la negociació o la resolució de conflictes- Augmenta l'autonomia i la creativitat- Fomenta la capacitat crítica, l'empatia i la responsabilitat- Tenen accés a un ventall més ampli d'oportunitats- Facilita el desenvolupament i creixement personal i social- Potencia i millora els processos d'identitat i pertinença- Tenen major consciència dels seus drets i millora la reivindicació d'aquests
Beneficis Socials
<ul style="list-style-type: none">- Es dona una major consciència i sensibilitat envers els drets i necessitats dels infants- Millora la qualitat de les relacions amb els infants- Major comprensió de les capacitats dels infants- Facilita els processos de cohesió social i de mediació en la resolució de conflictes- Millora el clima, promocionant espais d'escolta activa i de diàleg entre tots els membres de la comunitat- Millora la rellevància de les decisions que es prenen ja que es tenen en compte les decisions dels infants- S'entén l'infant com a ciutadà, com a membre actiu de la comunitat on exposa els seus projectes, les seves opinions i compleix amb els seus responsabilitats

TAULA 2. BENEFICIS DE LA PARTICIPACIÓ INFANTIL. ELABORACIÓ PRÒPIA

Així doncs, si es potencien les escales i s'apliquen els seus graus de participació, estarem donant valor a la participació dels infants en els aspectes que afecten la seva pròpia vida com diu Verheyde (2009):

- Se sentiran apoderats i assumiran responsabilitats per les seves vides.
- Els adults podran oferir una millor protecció als nens i nenes contra l'abús i la violència ja que serà més senzill exposar aquests assumptes si els nens i nenes poden qüestionar la situació.
- Els adults podran reforçar la democràcia, ja que només quan els nens i nenes experimentin el respecte cap a les seves pròpies perspectives és quan comencen a descobrir la importància de respectar la dels altres.
- Es prendran millors decisions com a societat al considerar l'impacte que aquestes decisions tenen a la vida dels nens i nenes.

La clau és que els infants i adolescents sentin que poden participar de diverses formes i de manera activa a la vida social d'avui. Però, per arribar-hi, primer, necessitem que les escoles, governs locals, pares i ciutadans experimentin els beneficis de que els nens, nenes i adolescents siguin considerats ciutadans actius.

En resum (el repte)

Al llarg del capítol s'ha fet una aproximació al concepte d'infància. S'arriba a la conclusió que la infància és un bé del present i que s'ha de considerar aquesta com a vertadera ciutadania. S'ha de deixar de veure els nens i les nenes com a "objectes d'inversió" i començar a reconèixer-los com a "subjectes de drets", com a éssers competents, com a actors socials que realitzen tasques essencials per a la societat que els envolta i les seves famílies.

S'aposta per la Convenció dels Drets de la Infància com l'instrument que pot donar resposta a aquest nou concepte d'infància, la qual ens indica que els infants tenen drets i ells mateixos poden exercir-los. És a dir, que són subjectes de drets i poden participar activament en tot allò que els afecta. Però, a més, aquesta convenció ha aportat nous conceptes i tendències envers la infància. Un d'ells l'Enfocament de Drets, vist com el paradigma fonamental de l'educació on es contemplan totes les accions segons la perspectiva i d'acord amb els drets de la infància. També, es tendeix a procurar veure l'infant com a subjecte de drets, amb personalitat pròpia i membre que pot aportar a la seva societat. I, a la vegada, s'augmenten els arguments sobre la participació infantil i els beneficis que aquesta pot aportar. Vista des del model ecològic, la participació infantil aporta beneficis a tots els nivells, tant per als mateixos infants com per als familiars propers, per a la família extensa o coneguts, com per a la societat en la que conviuen.

Considerar la Convenció dels Drets de la Infància i les tendències que se'n deriven en l'àmbit educatiu aportarà majors beneficis per a la infància perquè els infants i adolescents tindran un paper important a desenvolupar en les seves accions educatives i les seves aportacions contribuiran a elaborar projectes més adequats als seus interessos i necessitats.

Capítol 2

Eixos socioeducatius per a la integració dels Drets de la Infància i de l'Adolescència

Fa falta tot un poble per educar un infant

Proverbi africà

Introducció

En el primer capítol s'ha situat la Convenció dels Drets de la Infància i l'Enfocament de Drets, però el repte de l'educació i de la societat en general és apropar aquests a l'àmbit educatiu. Aquests conceptes necessiten d'un mètode per a la seva integració.

En aquest capítol es vol oferir una aproximació a diferents mètodes per tal d'abordar la incorporació dels Drets de la infància i de l'Adolescència a l'àmbit educatiu. Per una banda, es descriu l'Educació per al Desenvolupament com una forma d'integrar l'enfocament de drets al sistema educatiu, tot descrivint, també, les barreres que apareixen per a la seva incorporació.

D'altra banda, es presenta l'acció grupal com una forma de fer que els participants passin de ser objectes d'ensenyament a subjectes del seu propi aprenentatge. Així doncs, s'integra la visió de l'infant com a subjecte de drets i agent actiu del seu desenvolupament. Però, a més, com una persona que aporta al desenvolupament dels seus companys a partir del Suport Social que es genera.

Finalment, s'aborda la dimensió educativa de la participació infantil. Aquesta és un dels referents en el marc de les pedagogies actives i es pot adoptar com una metodologia per afavorir el creixement personal i la construcció de la comunitat. Són moltes les metodologies participatives que s'associen a la participació infantil, però aquesta

investigació s'ha centrat en l'Aprenentatge Servei ja que combina els coneixements apresos i l'experiència dels participants, juntament amb el seu desig d'autonomia i el de participació en la vida de la comunitat. A més, de desenvolupar des d'una perspectiva holística les dimensions de l'aprenentatge.

2.1. L'Educació per al Desenvolupament com a eina per integrar l'Enfocament de Drets

Hi ha diferents autors i entitats que aposten per l'Educació per al Desenvolupament com una forma d'apropar l'Enfocament de Drets a l'educació. Les entitats del Tercer Sector i aquelles vinculades a la Cooperació Internacional són les que més han desenvolupat aquest concepte (Save The Children Suecia, 2005; UNICEF-Comité Español, 1995). Tot i que totes tenen una gran rellevància i importància, en aquest estudi ens volem centrar i anomenar l'Educació per al Desenvolupament que du a terme UNICEF.

L'Educació per al Desenvolupament en moltes ocasions es descriu com l'ensenyament i la sensibilització de les situacions que ocorren en els països empobrits. En realitat, consisteix en promoure valors universals que han de posar-se en pràctica de manera responsable en les relacions amb els altres i amb l'entorn, començant pel més proper i anar ampliant conforme es descobreixen les interrelacions més enllà de les fronteres tradicionals del món actual. Per això, és important que s'adquireixin habilitats cooperatives a través de les relacions d'aula, fet que comportarà que aquestes puguin ser transferides a les seves accions com a ciutadans de països desenvolupats respecte a països en vies de desenvolupament.

La finalitat de l'Educació per al Desenvolupament és la Ciutadania Global. Així, UNICEF (1995) defineix l'Educació per al Desenvolupament com un procés que fonamenta el desenvolupament d'actituds i valors relacionats amb la solidaritat, la pau i la tolerància, la justícia social i el respecte en infants i adolescents. Aquests coneixements i aptituds permeten promoure valors i generar canvis en les seves pròpies vides i les de la seva comunitat, tant a escala local com a escala global.

2.1.1. L'educació per al Desenvolupament d'UNICEF

L'Educació per al Desenvolupament d'UNICEF es basa en cinc conceptes claus, a través dels quals es poden interpretar els problemes tant siguin familiars, escolars, del municipi, de l'estat o del món. Es tracta d'un procés d'educació integral i complet que exigeix l'aplicació de l'Enfocament de Drets en cada nova realitat que s'estudia. I per ajudar en aquesta fita, s'estableixen objectius sobre coneixements, habilitats i actituds en relació amb cada un d'aquests conceptes. Els conceptes claus i alguns dels valors que UNICEF (1995) pretén desenvolupar són:

- *Interdependència*

Allà on es visqui sempre estarem relacionats amb la resta. Els llocs, els esdeveniments, els problemes i les persones estan interconnectats. S'ha d'enfocar el món com un sistema, entendre la xarxa de relacions d'aquest sistema, apreciar l'íntil equilibri entre els components de la xarxa i prendre consciència que els canvis en una part afectaran a l'altra. Com ja hem comentat, no només es pot treballar a nivell mundial, sinó que es pot aplicar a la família, l'escola, etc.

Valors que promou:

Respectar les necessitats, llibertat d'expressió, valorar els recursos disponibles, ajuda mútua, cooperació i treball en equip.

- *Imatges i percepcions*

Les imatges fan referència al que veiem d'altres persones o llocs i les percepcions, serà la manera que tenim d'interpretar aquestes imatges. Una alfabetització visual crítica ajuda als infants i adolescents a fer-se més conscients i sensibles als efectes de les idees preconcebudes.

Valors que promou:

No discriminació, igualtat, justícia, interrelació, buscar punts de trobada, anàlisi crític i reflexió davant les informacions i investigar més enllà del que ens ensenyen.

- *Justícia Social*

Nocions fonamentals d'igualtat i de drets humans, cosa imprescindible perquè els individus puguin desenvolupar les seves capacitats per complet. La

comprensió d'aquests problemes capacitarà els infants i adolescents perquè actuïn per una major justícia al seu país i fora d'ell.

Valors:

Empatia, llibertat, igualtat, respecte, afavorir la justícia i la responsabilitat.

- *Conflictes i resolució de conflictes*

Per a molts conflictes és sinònim de violència, però aquesta només és una de les nombroses respostes a un conflicte. És necessari afrontar els conflictes amb una mentalitat oberta i ser capaç de contemplar totes les possibilitats existents.

Valors

Pacifisme i lluita per la pau, conflicte com a mitjà de canvi positiu, compromís, comunicació eficaç, creativitat i treball en equip.

- *Canvi i futur*

Els infants i adolescents poden aprendre a descobrir els mitjans per provocar el canvi i a utilitzar-los conscientment per a crear un futur millor.

Valors

Capacitació per al canvi, autoestima, optimisme i adaptació a noves situacions.

Per poder treballar amb aquest enfocament de Drets i ensenyar els valors mencionats anteriorment, des d'UNICEF s'ha elaborat una proposta de ensenyament – aprenentatge (UNICEF-Comité Español, 1995, p. 16):

“Els valors precisen d'un complex mecanisme intel·lectual de construcció, més difícil d'aconseguir que en l'aprenentatge de conceptes, ja que és necessària la seva ubicació en una jerarquia axiològica incipient i la seva projecció en conductes desitjables”

D'acord amb aquest principi es pretén potenciar l'educació a partir de tres etapes representades en la figura següent (Guadix & Belmonte, 2009) (figura 7):



FIGURA 7. MODEL METODOLÒGIC D'UNICEF, 1995: 16

- *Conèixer*
A través de l'exploració individual o grupal, els nens, nenes i adolescents poden accedir a una informació significativa. A partir d'ella, és necessària una valoració crítica d'aquella informació en busca de situacions problemàtiques que despertin el seu interès i orientin les etapes següents.
- *Respondre*
Es tracta de provocar una postura personal davant la situació. La creació d'aquestes situacions problema desestabilitza l'experiència personal creant així un conflicte axiològic. La resposta és la presa de consciència que comporta l'admissió d'un determinat valor com a solució del conflicte. Aquest valor passa a algun lloc de l'escala personal preexistent i queda ancorat com a nou aprenentatge significatiu.
- *Comprometre's*
És prendre partit i realitzar una acció transformadora, adoptar decisions sobre la projecció d'aquells valors en conductes pràctiques i realistes amb el tema. El nivell de compromís i la voluntat del seu manteniment radiquen en la consolidació definitiva del valor après.

En definitiva, aquest tipus d'educació anima els infants i adolescents a ser conscients tant dels seus drets com de les seves responsabilitats, fomenta la implicació activa en el procés de canvi i desenvolupa els hàbits de participació democràtica.

Participació democràtica que, segons Kohlberg i els seus estadis de desenvolupament moral que s'exposaran a continuació, els infants i adolescents a partir de la interacció amb l'entorn social evolucionaran d'estadi i passaran de l'heteronomia moral a l'autonomia moral. Passaran de pensar en dependre dels adults per creure en la seva autonomia com a ésser humà, cosa que influirà en la seva manera d'entendre la participació i en les formes de participació que escolliran en cada estadi.

2.1.2. Teoria del desenvolupament moral de Kohlberg

Kohlberg (1992) creu que l'individu evoluciona moralment d'acord a sis estadis amb característiques particulars per a cada un d'ells, els quals a la vegada formen part de tres nivells superiors. Aquests estadis són universals i no acumulables, van succeint-se en l'infant d'acord amb la seva evolució madurativa i a partir de la seva interacció amb l'entorn social.

El primer nivell defineix la persona com a Preconvencional, les normes i expectatives socials són una cosa externa a ell mateix; el segon nivell és una persona Convencional, en la qual el jo s'identifica amb les regles i expectatives d'altres, especialment de les autoritats; per últim, el tercer nivell presenta la persona com a Postconvencional, qui ha diferenciat el seu jo de les normes i expectatives dels altres i defineix els seus valors segons uns principis auto-escollits. Cada un d'aquests nivells conté dos estadis dels sis que conformen la teoria del desenvolupament moral. Seguidament exposem les característiques d'aquests estadis (taula 3):

	Estadis	Perspectiva social de l'estadi
Nivell I: Preconvencional	1. Moralitat heterònoma	Punt de vista egocèntric. No considera els interessos d'altres ni reconeix que siguin diferents dels propis; no relaciona dos punts de vista. Confusió de la perspectiva de l'autoritat amb la seva. <i>El que està bé:</i> Evitar trencar les normes només pel càstig, obeir per obeir i evitar causar mal físic.
	2. Individualisme, finalitat instrumental i intercanvi	Perspectiva individualista concreta. Consciència que tot el món té els seus interessos a perseguir i això porta a un conflicte, de manera que el correcte és relatiu. <i>El que està bé:</i> Seguir les normes només quan és per interès d'alguna persona; actuar per aconseguir els propis interessos i necessitats i deixar que els altres facin el mateix. És correcte el que és just, el que és un intercanvi, un tracte.
Nivell II: Convencional	3. Mútues expectatives interpersonals, relacions i conformitat interpersonal	Perspectiva de l'individu en relació amb altres individus. Consciència de sentiments compartits que tenen preferència davant els interessos individuals. Relaciona punts de vista posant-se a la pell de l'altre. <i>El que està bé:</i> Viure de la manera que la gent que l'envolta espera d'ell. "Ser bo" és important i significa tenir bones intencions, preocupant-se pels altres. Significa mantenir unes mútues relacions de gratitud, lleialtat i confiança.
	4. Sistema social i consciència	Fa distinció entre el punt de vista de la societat i els motius o acords interpersonals. Pren el punt de vista del sistema que defensa les normes i rols. Considera les relacions individuals segons el lloc que ocupen al sistema. <i>El que està bé:</i> Complir les obligacions acordades. S'han de mantenir les lleis en casos extrems on entren amb conflicte amb altres deures socials establerts. Està bé contribuir a la societat, al grup o a la institució.
Nivell III: Postconvencional	5. Contracte social o utilitat i drets individuals	Perspectiva anterior a la societat. Perspectiva d'una consciència individual racional dels valors i drets anteriors als contractes i compromisos socials. Considera els punts de vista legal i moral; reconeix que a vegades entren en conflicte i troba difícil integrar-los. <i>El que està bé:</i> Ser conscient que la gent manté una varietat de valors i opinions, que la majoria dels valors i normes són relatius al teu grup.
	6. Principis ètics universals	Perspectiva d'un punt de vista moral, del qual deriven els acords socials. <i>El que està bé:</i> Seguir principis ètics autoescollits. Quan les lleis violen aquests principis, s'actua d'acord amb el principi. Els principis són principis universals de justícia: la igualtat dels drets humans i el respecte a la dignitat del ser humà com a persones individuals.

TAULA 3. ADAPTACIÓ ESTADIS MORALS DE KOHLBERG, 1992

Com s'ha vist en la taula anterior la teoria del desenvolupament moral de Kohlberg ens argumenta l'evolució de l'infant per una sèrie d'estadis morals que van succeint-se a partir de la interacció amb l'entorn social. Aquesta adquisició de normes i valors que anomena Kohlberg i que López (1995, 2008) contempla com una necessitat dins la seva *Taxonomia de necessitats bàsiques de l'infant*, pot fomentar-se a partir del paradigma de l'Enfocament de Drets. Dins aquest paradigma trobaríem l'Educació per al Desenvolupament plantejada per UNICEF, una opció per a l'adquisició d'aquests valors i normes ja que és entesa com a procés que:

“Fomenta el desenvolupament d'actituds i valors tals com la solidaritat a nivell mundial, la pau, la tolerància, la justícia social i la consciència respecte a qüestions ambientals i que dota dels coneixements i aptituds que permeten promoure aquests valors i generar canvis en les seves pròpies vides i en les de les seves comunitats, tant a escala local com global” (UNICEF-Comité Español, 1995, p. 4).

2.1.3. Barreres envers la incorporació de l'Enfocament de Drets en l'Educació

Però l'Enfocament de Drets i la introducció dels Drets de la Infància al sistema educatiu està lluny de ser realitat a hores d'ara. Algunes investigacions han identificat una sèrie de barreres que dificulten aquesta incorporació (Balsells, Coiduras, Alsinet, & Urrea, 2012; Hulme, McKinney, Hall, & Cross, 2011).

Balsells i el seu equip (2012) a través de l'estudi *“Derechos de la Infancia y Educación para el Desarrollo. Análisis de necesidades del sistema educativo”* on es varen consultar tant professors, pares i mares com alumnes i personal d'administració i serveis, identifiquen una sèrie de barreres en l'organització escolar pel que fa a la incorporació de l'Enfocament de Drets. Aquestes les separen en 2 grups: les barreres específiques i les barreres generals de l'organització escolar.

Barreres de l'Organització Escolar Específiques. Enteses com els principals obstacles que dificulten la incorporació de la CDI a les escoles:

- *Representació social de la CDI.*

S'adverteix que la concepció de la CDI és limitada i que no es coneix el què aquesta implica. Es coneixen els Drets de Provisió i Protecció però molt menys els de Participació, un dels eixos centrals de la Convenció. A més, consideren

que la falta de drets es dona en els països en vies de desenvolupament i no reconeixen que es donen situacions de desprotecció i bosses de pobresa infantil en països desenvolupats. També, s'observa com els infants són vistos com a objectes de drets i no com a subjectes de drets. Es creu que els adults han de garantir les necessitats dels infants i aquests no poden ser membres actius de la societat.

- *Desconeixement de l'enfocament pedagògic.*

Els discursos dels docents deixen entreveure el plantejament de la CDI com un contingut més de la programació i no com un dels eixos vertebradors de la vida del centre. No es reconeix la seva potencialitat com a contingut transversal que s'insereix en totes les assignatures. També, es demostra la manca d'estratègies d'ensenyament – aprenentatge adequades per abordar la CDI, així com l'absència de processos i accions participatives en la vida dels centres.

- *Barreres axiomàtiques.*

Entenent aquesta com la premissa que es considera evident i s'accepta sense necessitat de demostració prèvia. S'observa el fals mite de considerar els Drets de la Infància com una forma "d'abús" de poder dels infants. També, es fa menció als contravalors. En ocasions, es donen contradiccions clares entre el que la societat valora i el que diu que valora.

- *Percepció del posicionament d'UNICEF.*

L'organització és vista com a mera recaptadora de fons per a la infància de països en vies de desenvolupament, en comptes de garant dels Drets de la Infància en tot lloc i context, i no només per als infants de països amb menys recursos.

Barreres de l'Organització Escolar Generals. Enteses com aquelles que no tenen relació explícita amb la CDI però que han de ser considerades per la seva rellevància per incorporar satisfactòriament la CDI a l'organització escolar. Aquestes són:

- *Sobresaturació dels centres escolars.*

Es parla de l'excés d'oferta de projectes educatius i d'oferta pedagògica complementària al currículum i, per altra banda, la delegació social cap a l'escolar de tot el que sigui educatiu.

- *Consideració del PEC i del Consell Escolar como elements burocràtics.*

Es creu que no tenen la rellevància que haurien de tenir i que només s'utilitzen per acordar allò que es merament important.

- *Posicionament del Claustre davant de nous projectes.*

Es fa evident la falta d'estabilitat del professorat en un mateix centre que provoca la dificultat de consolidar un estil i unes activitats en la mateixa línia a tot el centre. També s'observa la falta d'implicació de l'equip educatiu en algunes iniciatives i que acaben sent iniciatives particulars d'un professor motivat. En aquesta línia, es pot percebre la falta de cultura pedagògica de centre, de coordinació i col·laboració entre el claustre.

- *Excessiu academicisme de la labor educativa.*

A mesura que van passant els nivells educatius, la tasca docent es va tornant més seqüenciada i marcada per l'exposició teòrica dels professors, seguint les pautes estrictes del que marca el currículum i de la qualificació final que ha d'obtenir l'alumnat.

- *Visió anecdòtica de la participació infantil.*

Aquesta es dona en activitats de centre de tipus cultural amb un alt grau de voluntarietat, organitzades per l'equip educatiu o algun professor. No existeix la concepció de que l'alumnat ha de participar de la vida diària del centre, de la comunitat i del seu propi procés d'aprenentatge.

- *Enfocament reactiu versus enfocament proactiu.*

Es comprova com se centren els esforços en el cercle de la preocupació, en dedicar molt temps a solucionar problemes i no apareix la perspectiva de la promoció i de l'ús dels Drets de la Infància per anticipar-se a les situacions.

Un altre autor que també anomena barreres per a la incorporació de la CDI, més concretament de la participació infantil, a les aules és Hulme (2011). Aquest, a partir d'entrevistes a professorat detecta aspectes que dificulten aplicar mètodes participatius a l'escola:

- *Temps disponible i tasques curriculars.*
Segons el 66% dels entrevistats no hi ha temps suficient per deixar que l'alumnat participi. A més, un 11% creu que la dedicació al currículum és essencial abans que dedicar-se a la participació infantil. I un 6,5% afegeixen que han de centrar-se a l'avaluació ja que després els demanaran els objectius aconseguits.
- *Recursos i limitacions pràctiques.*
Un 29% creu que la falta de recursos no ajuda a apostar per aquesta metodologia. A més, un 11% pensa que no és possible per altres raons pràctiques com el viatge a l'escola.
- *Característiques de l'alumnat.*
Que l'alumnat presenti alguna discapacitat, necessiti d'un suport addicional o la seva maduresa variï de la dels companys dificulta, pensen un 12% dels entrevistats.
- *Actitud de l'alumnat i l'apatia de la família.*
També es presenta com una barrera que els participants no responguin, és a dir no es confia en que siguin capaços de participar i progressar en el seu aprenentatge al mateix temps. Un 10% pensa així. A més, un 5% diu que els pares es mostren apàtics a la participació dels seus fills a l'escola i que prefereixen que segueixin classes magistrals.

Com ja diferenciaven els primers autors (Balsells et al., 2012) algunes d'aquestes barreres seran difícils d'abordar perquè depenen de factors externs, aliens al procés d'ensenyament – aprenentatge, però aquelles específiques i que tenen a veure amb el coneixement de la CDI, el canvi d'enfocament pedagògic, la motivació i implicació de la comunitat educativa i de l'entorn proper dels nens, nenes i adolescents, etc. es

converteixen en un repte per a la incorporació de la CDI als entorns educatius, siguin formals com no formals.

2.2. L'acció grupal com a eina per afavorir l'infant com a subjecte d'aprenentatge

Les metodologies grupals estan redefinint-se com una oportunitat per afavorir la participació activa dels membres del grup en els processos d'ensenyament – aprenentatge. Des de fa uns anys existeix una corrent que promou el canvi de model en la intervenció social (Balsells, 2006). Aquest nou paradigma, entre altres, vol canviar la visió del participant com a objecte d'intervenció i apostar per la intervenció basada en el subjecte com a membre actiu en l'aprenentatge. A més, de tenir en compte una visió holística del seu desenvolupament reconeixent l'entorn i les xarxes socials com un espai d'aprenentatge. D'acord amb aquests postulats, l'any 2006, el Ministeri d'Educació i Cultura també recomanava un canvi en l'ensenyament on hi hagués més protagonisme de l'estudiant en la seva formació i potenciés l'adquisició d'eines d'aprenentatge autònom, apostant pel treball grupal com un dels aprenentatges més significatius (Romero & Salicetti, 2009). Les metodologies grupals se sustenten en dos eixos, el Suport Social que aporten als seus components i l'Aprenentatge Grupal que es genera.

2.2.1. Suport Social

Des de mitjans dels anys 70, el Suport Social s'ha convertit en un dels tòpics més importants de la literatura sobre la intervenció social (López-Cábanas & Chacón, 1999b). Es considera important l'aprofitament de les xarxes socials i l'entorn per tal d'obtenir uns resultats millors en les intervencions educatives i socials.

S'entén el Suport Social com el procés pel qual els recursos socials que ofereix la comunitat, les xarxes formals i informals i les persones de confiança, permeten assolir les necessitats de les persones, sigui en situacions quotidianes o en situacions de crisi (Lin & Ensel, 1989).

Aquest Suport Social té molt a veure amb el model ecològic de Bronfenbrenner (1987). Model que considera 3 característiques especials: (1) no es considera a la persona com

una *tabula rasa* sobre la que repercuteix l'ambient sinó com una entitat creixent, dinàmica que va endinsant-se i modificant l'ambient on viu; (2) però al mateix temps l'ambient també influeix sobre la persona i es parla d'una interacció bidireccional o recíproca; (3) per últim, l'ambient no es limita a un únic entorn immediat, sinó que s'estén per incloure les interconnexions amb els diferents entorns i les influències dels entorns més allunyats. Aquestes característiques es tradueixen en 4 estructures:

- *Microsistema*
Patró d'activitats, rols i relacions interpersonals que la persona experimenta en un entorn determinat, amb característiques físiques i materials particulars. És el nivell més immediat on es desenvolupa la persona. Principalment la família, però també pot ser l'escola, el grup d'amics, etc.

- *Mesosistema*
Comprèn les interrelacions de dos o més entorns en els que la persona participa activament. Un mesosistema és un sistema de microsistemes. Per exemple les relacions entre la família i l'escola.

- *Exosistema*
Un o més entorns que no inclouen a la persona com a participant actiu, però on es desencadenen fets que afecten a l'entorn de la persona. Alguns exemples podrien ser els veïns, la família extensa, els mitjans de comunicació, etc.

- *Macrosistema*
Es refereix als aspectes històrics, culturals o socials propis de la societat en la que es desenvolupa la persona com ara la cultura, el pensament religiós, el moment econòmic o les polítiques del país on viu.

El model ecològic postula la relació dependent entre l'individu i el seu ambient. L'individu no està aïllat del seu context sinó que està en contínua interacció amb el seu entorn més pròxim, ja sigui institucional o social (Mateos, 2011; Sità, 2013). Vaux (1990) proposa un model ecològic de Suport Social on els recursos socials, les conductes de suport així com les valoracions subjectives d'aquestes no són propietats estàtiques de la persona o de l'entorn, sinó que reflecteixen les transaccions dinàmiques que es donen entre la persona i la seva xarxa social. Per tant, tal com afirmen Gracia, Herrero i Musitu

(1995) el desenvolupament i manteniment dels recursos de suport, l'ús efectiu d'aquests i la integració d'informació rellevant estaria determinada no només per factors personals sinó també pels socials i ecològics.

El Suport Social és un recurs particularment important per al benestar i ajust psicosocial de l'adolescent (Lila, Buelga, & Musitu, 2006). L'accés a altres persones, grups, les relacions socials i els intercanvis que s'hi produeixen, poden ajudar als infants i adolescents i, també, als adults a superar situacions conflictives o estressants que afronten al llarg de la seva vida (Amorós, Rodrigo, Donoso, & Máiquez, 2007; Amorós, 2006; Lila et al., 2006).

Independentment de les situacions d'estrès, la pertinença a una xarxa social àmplia proporciona relacions estables i afavoreix el desenvolupament de la identitat social, l'autoestima i la satisfacció amb un mateix i la vida que porta (Donoso et al., 2010). Ja als anys 70, Caplan anomenava la gran importància que té per a la salut física i psicològica de les persones disposar d'uns vincles estables (Lila et al., 2006). En l'etapa infantil, la família representa la primera font de Suport Social. En arribar a l'adolescència la xarxa social s'amplia amb el grup d'iguals i la família deixa de ser l'única font de suport. Però, l'ampliació de la xarxa social, en ocasions, esdevé font de malestar i estrès i no representa un benefici per a les persones involucrades. En aquest cas, és necessari distingir entre xarxa social i xarxa de Suport Social. El primer dels casos es tracta de persones amb les que es manté algun tipus de relació, i el segon es tracta del subconjunt de la xarxa social que produeixen relacions on augmenta el benestar dels participants. Como apunten Musitu, Buelga, Lila i Cava (2004) l'existència de relacions no és suficient perquè siguin positives, sinó que l'important és la qualitat i no la quantitat. L'element fonamental és l'existència d'una xarxa de relacions de suport significatives tant a nivell emocional, d'informació com material.

Són molts els autors que destaquen aquestes tres dimensions com les principals funcions del Suport Social (Cohen, Underwood, & Gottlieb, 2000; Gracia et al., 1995; Lila et al., 2006; López-Cábanas & Chacón, 1999b; Mateos, 2011; Montenegro, 2001). El suport emocional permet satisfer necessitats tals com sentir-se estimat i valorat que augment l'autoestima. A la vegada, permet compartir sentiments, pensaments i experiències fet que disminueix la percepció de la gravetat dels problemes. A més,

aquesta xarxa de suport anima a la persona a persistir en la solució dels problemes i a suportar la frustració. El suport instrumental es refereix a l'ajuda de caràcter material ja sigui directa o de serveis. El suport informatiu permet a la persona obtenir informació sobre recursos o habilitats que poden ser rellevants per afrontar situacions conflictives o estressants.

Les intervencions per potenciar el Suport Social poden ser varies. Diferents autors proposen algunes classificacions on s'inclouen: intervencions individuals, grupals, comunitàries, diàdiques o socials (Helgeson & Gottlieb, 2000). En els següents apartats ens centrarem en el Suport Social a partir de les intervencions grupals. Aquestes, també, poden diferenciar-se en funció dels recursos de Suport Social que vulguin optimitzar, sigui la xarxa natural de suport o sigui mobilitzar nous vincles socials introduint a la persona en nous grups (López-Cábanas & Chacón, 1999b).

El grup com a model d'intervenció, més enllà de factors d'ordre individual, econòmic, o organitzacional, és justificat per l'efecte que pot exercir aquest com a catalitzador de canvis (Roy, Lindsay, Thibault, & Bernard, 2009). Segons Lizardi i Molina (2003) pretén ser un mitjà de conscienciació, suport i apoderament personal, on la persona reconeix els seus recursos personals i identifica recursos socials per poder lidiar amb la situació. A més, els llaços afectius desenvolupats en els grups, en molts casos, continuen després d'acabar. Ara bé, el grup en sí, no constitueix un context de canvi sinó que necessita d'unes condicions perquè els membres se sentin recolzats pels esforços realitzats.

Bartolomé (1997) indica que el grup té una importància cabdal en alguns aspectes de referència per a l'ésser humà:

- Els valors, les significacions, etc. només es canvien en comunitat.
- El grup sosté el nivell de motivació.
- El grup permet fer millor la funció autocrítica. Actua com a caixa de ressonància dels nostres prejudicis personals i concepcions i, per tant, podem arribar a aclarir-los més profundament, qüestionar-los i comprendre'ls de manera més crítica i a ser més prudents a l'hora de prendre decisions.
- La dinàmica grupal que té lloc tendeix a provocar canvis en els que hi participen en quant a l'adopció de tarannàs més participatius, més democràtics, més implicats en la realitat, més respectuosos amb les opinions dels altres, més

conscients de les aportacions de cadascú al grup, més permeables a les crítiques d'altres i més lliures.

La intervenció grupal suposa un avantatge davant l'atenció individual i la necessitat de formació. La majoria d'autors coincideixen en que el treball amb metodologia grupal genera un punt de trobada per a les persones i un suport que va més enllà dels objectius que es persegueixen en les sessions (Amorós et al., 2011; Byrne, Rodrigo, & Martín, 2012; Cojocarú, Cojocarú, & Ciuchi, 2011; Helgeson & Gottlieb, 2000; Máiquez, Rodrigo, Capote, & Vermaes, 2000; Martín-Quintana et al., 2009; Milani, Serbati, & Ius, 2011; Rodrigo, Martín, Máiquez, & Rodríguez, 2007). A més, les relacions que s'estableixen en els grups i els intercanvis que s'hi realitzen creen uns efectes positius sobre la resolució o presa de consciència de situacions vitals (Balsells, Fuentes-Peláez, Mateo, Mateos, & Violant, 2010).

En la disciplina del Treball Social i molts dels autors especialitzats en aquest camp (Gracia et al., 1995; Gracia, 1997; Helgeson & Gottlieb, 2000; Lizardi & Molina, 2003; López-Cábanas & Chacón, 1999a; Parra-Ramajo, 2012) utilitzen la terminologia de grups de suport per tal de parlar de la intervenció grupal. És així com López-Cábanas i Chacón (1999a) els defineixen com formes d'intervenció psicosocial que tracten amb problemes relacionats amb el benestar i la salut. Els objectius d'aquests són incrementar les habilitats d'afrontament, la millora de les habilitats i la comprensió personal i educació dels seus membres (Gracia & Musitu, 2000). Així, doncs, tot el grup tendeix a millorar les competències dels seus integrants, és a dir, a brindar-se la possibilitat de desenvolupar capacitats o potencialitats diferents del simple coneixement i de superar problemes personals i grupals pel fet de compartir una situació grupal (Vivas, 2011).

Les característiques principals d'aquests grups inclouen: participants que comparteixen una situació o problema comú, un llenguatge comú i l'afirmació de la pertinença a un grup que s'associa a una característica particular (Gracia, 1997). Altres autors afegeixen: el caràcter social de l'aprenentatge, el suport emocional que proporciona la relació entre els participants, l'oportunitat d'expressar sentiments i la complementarietat i enriquiment entre els integrants que estimula el desenvolupament, adquireixen models, normalitza les experiències demostrant que no són els únics en una situació concreta i millora l'autoestima (Ferreiro, 2003; Helgeson & Gottlieb, 2000).

Els grups de suport no s'han de confondre amb els grups d'autoajuda o els grups terapèutics. Els primers, són limitats en el temps, la seva naturalesa és formal i la composició del grup i dinàmica dependran de l'orientació dels professionals (Gracia, 1997).

Les seves característiques fan transferible els grups de suport a altres disciplines. L'educació i la pedagogia en són un exemple. Aquestes últimes, estan avançant en propostes que plantegen els processos d'ensenyament – aprenentatge a partir de l'Aprenentatge Grupal, terme pel qual s'aposta més.

2.2.2. Aprenentatge Grupal (AG)²

L'aprenentatge és el procés mitjançant el qual els subjectes aconsegueixen adquirir coneixements i aplicar-los a la seva vida quotidiana. Aquest procés es potencia quan es dóna en una experiència grupal. Ferreiro (2003) anomena que l'aprenentatge és un procés grupal. No només perquè sempre es dóna amb algú altre, sinó per la seva relació amb la vida i l'experiència acumulada per les persones que intervenen que ho converteixen en una construcció social.

En l'Aprenentatge Grupal tots aprenen de tots i fonamentalment d'allò que realitzen en conjunt. És una experiència múltiple ja que l'individu no només adquireix aprenentatges conceptuals sinó que té l'oportunitat de confrontar actituds i pensaments amb la resta de companys. Es dóna una doble vessant: la individual i la social.

En definitiva, l'Aprenentatge Grupal emfasitza la importància dels intercanvis com a promotors del pensament crític, racional i creatiu de la persona i contribueix al desenvolupament dels seus processos d'afectivitat i socialització (Berra & Dueñas, 2004).

Utilitzant els models de Kitson, Harvey i McCormack (1998) i Ogden, Fixsen i altres (2014; 2012) es pot determinar que els programes d'AG són efectius en la mesura que hi ha interacció en tres nivells: E, *Evidència, el QUÈ*, dissenyar un programa estructurat,

² Durant la lectura, en ocasions, se simplificarà aquest terme amb les seves sigles "AG".

amb una visió holística, amb dinàmiques efectives i que pugui ser avaluat i aporti resultats efectius; C, *Context, l'ON*, tenir en compte el context on es durà a terme per tal d'adequar-lo a aquest; F, *Facilitació, el QUI*, s'ha de contemplar la figura del professional com un facilitador de l'aprenentatge, que guiarà el grup perquè aquest aconsegueix els objectius proposats.

Aquestes 3 premisses s'han desglossat en 4 aspectes clau necessaris per aconseguir els objectius de l'AG:

- El primer aspecte clau consisteix a estimular la participació activa dels participants a través de **dinàmiques participatives** adequades a la competència que es vol treballar (Balsells, 2013). Aquestes, també anomenades dinàmiques de grup, es defineixen com eines per a la formació, instruments que poden utilitzar-se de diverses maneres, i amb el que poden desenvolupar-se diferents activitats. Poden utilitzar-se per provocar als participants tant l'adquisició de coneixements i habilitats, com un canvi d'actituds i comportaments; objectius que es poden aconseguir gràcies al fet que amb les dinàmiques de grup es treballen fonamentalment amb vivències i experiències dels participants (Torres & Pérez de Villar, 2007). Val a dir que els participants se situen davant del grup amb uns coneixements previs que cal aprofitar. Resulta més efectiu que la metodologia situï al participant no com un objecte d'ensenyament, a qui cal transmetre una sèrie de continguts, sinó com un subjecte d'aprenentatge (Balsells, 2013; Berra & Dueñas, 2004). Així l'Aprenentatge Grupal ajuda a que els participants reflexionin sobre les seves actituds i que es comprometin en un procés de canvi i millora de les seves competències. La clau està en escollir tècniques i dinàmiques de grup sistemàtiques, estructurades i adequades per fomentar la participació, l'anàlisi i la reflexió, així com per donar l'oportunitat que comparteixin les vivències entre els components del grup. És a dir, que puguin analitzar les pròpies experiències i contrastar-les amb les del grup d'iguals. Algunes tècniques de demostrada eficàcia són, per exemple, la pluja d'idees, els diàlegs simultanis, l'estudi de casos, el role-playing, la fantasia guiada o l'escultura.

- Des d'una **perspectiva holística** el procés de desenvolupament personal d'un infant es produeix a tres nivells diferents com són el nivell cognitiu, el comportamental i l'emocional. Per tant, l'Aprenentatge Grupal ha de respondre a aquesta visió holística del desenvolupament humà en les tres dimensions (Amorós et al., 2005, 2011; Balsells et al., 2010; Jané et al., 2009; Mateos, 2011; Morin & Grenier, 2010):
 - *Dimensió cognitiva o conceptual*, que faciliti una major comprensió i un major coneixement dels aspectes relacionats amb la intervenció i les seves implicacions.
 - *Dimensió comportamental o estratègica* a través del desenvolupament d'habilitats que permetin afrontar de forma competent les situacions relacionades amb els conceptes treballats.
 - *Dimensió emocional o actitudinal*, que pretén ajudar a conduir les emocions i actituds d'acord amb els conceptes i habilitats apreses.

- **Rol de la persona dinamitzadora:** El tercer aspecte fonamental pel desenvolupament d'aquests grups, és el rol que ha de jugar la persona dinamitzadora. Ha de tractar-se d'un rol indirecte (Gracia et al., 1995; Mundet, 2014; Sità, 2010) on faci de guia i equilibri la participació de tothom, en comptes d'assumir el paper d'expert o de professor que simplement transmet continguts. Altres autors (Delisle, Côté, & Le May, 2004) anomenen aquesta figura com a coanimador, ja que consideren que és la persona que guia, que ajuda però no qui fa el procés. Aquesta persona ha de conduir els infants i adolescents cap al seu propi procés d'ensenyament – aprenentatge (Balsells, 2013). Ha d'esforçar-se a escoltar tots els participants i observar tant la comunicació verbal com la no verbal. A més, ha de ser especialment hàbil per crear un ambient de confiança i una relació basada en la col·laboració i la cooperació i no basada en una relació professor -alumne. Aquest posicionament proporciona als participants sentir-se valorats (Gaitán & Liebel, 2011) ja que senten que les seves opinions i experiències personals són rellevants per al bon funcionament del grup. A més, proporciona seguretat davant sentiments de pertinença a un col·lectiu amb els mateixos interessos, desitjos, necessitats i expectatives (Amorós, 2001).

- **Condicions d'implementació del grup:** No podem deixar de banda una sèrie de condicions a l'hora de formar grups per tal d'obtenir els resultats esperats. Una bona implementació és crucial per tal d'establir una bona predisposició respecte el grup i mantenir la motivació d'aquest. Diversos autors anomenen una sèrie d'aspectes que s'han de tenir en compte per a la correcta implementació de l'Aprenentatge Grupal (Amorós et al., 2005, 2011; Jané et al., 2009; Mateos, 2011):
 - Prestigiar i difondre l'AG. Fer evident que és un suport important per a tots els infants i adolescents, i no només per aquells amb més dificultats sinó per aquells que estiguin disposats a dedicar-hi temps i esforç per millorar en el seu coneixement.
 - Localització propera. Oferir l'AG a prop de la zona on viuen els participants, per evitar trasllats que puguin suposar un obstacle per a l'assistència i continuïtat dels participants.
 - Selecció de participants i organització dels grups. Entrevistes o trobades per explorar les motivacions i expectatives dels participants i posar especial èmfasi en la creació de grups amb un cert grau d'heterogeneïtat.
 - Coordinació de les persones dinamitzadores. Imprescindible una bona coordinació entre els professionals que duguin a terme els grups, que hauran de tenir el perfil i l'experiència adequats per al seu desenvolupament.
 - Definir i posar a punt la xarxa de recursos de suport al grup. Preveure la xarxa de recursos que s'activarà i posarà a punt per al suport del grup.
 - Atenció rigorosa. Mantenir una atenció respectuosa, col·laboradora i sense prejudicis. Així mateix, tenir en compte els valors culturals dels participants, a través d'un llenguatge proper que faciliti la comprensió dels continguts.
 - Ambient adequat. Tenir un bon clima de relacions i de treball dins del grup, propiciar relacions de confiança, confidencialitat i respecte, donar l'oportunitat de sentir-se protagonistes en cadascuna de les sessions del procés, implicar i motivar els participants en les activitats i propiciar un clima de respecte envers els altres.

Tots aquests arguments ens porten a concloure amb un seguit de **característiques** de l'Aprenentatge Grupal (Amorós et al., 2011; Berra & Dueñas, 2004):

- El participant no és objecte d'ensenyament, sinó subjecte d'aprenentatge. No es tracta que només adquireixi aquells aprenentatges conceptuals que es mostren en les sessions, sinó que vagi interioritzant aquests nous coneixements a partir de la pràctica perquè siguin útils en la seva quotidianitat.
- L'aprenentatge es produeix tant a nivell afectiu, cognitiu com sociocultural. L'aprenentatge no només és cognitiu com en una classe magistral, sinó que també es perceben emocions, actituds, vivències que fan més ric l'aprenentatge.
- Permet al subjecte aprendre a pensar, reassociant el pensament amb les emocions i accions. És el mateix subjecte qui fa tot el procés d'aprenentatge: des que percep o rep l'acció, ho compara amb els companys de grup i seguidament refà aquella primera percepció, si és el cas.
- L'aprenentatge no és un producte de canvi sinó un procés de canvi. No es tracta de donar unes normes, pautes a seguir i el fet d'aplicar-ho ja resoldrà la problemàtica, sinó que hi ha tot un procés d'aprenentatge que fa que aquest sigui més ric i significatiu.
- El dinamitzador no és un transmissor d'informació, sinó un coordinador del procés d'ensenyament – aprenentatge. El dinamitzador condueix i encamina el participant, però és el mateix participant qui elabora tot el seu aprenentatge.
- Activa el grup, es fonamenta en l'experiència i desenvolupa un anàlisi crític de les nostres opinions.
- Contempla una participació activa i ajuda a la socialització. La convivència amb altres persones fa que es desenvolupi el sentit participatiu i que es donin eines per a la socialització fora del grup i que, en alguns casos, es creïn grups informals més enllà de la intervenció.

D'acord amb els aspectes clau exposats anteriorment, les **funcions** de l'Aprenentatge Grupal es poden resumir en les següents (Amorós et al., 2005; Balsells, 2013; López-Cábanas & Chacón, 1999b):

- Proporcionar models d'acció, ja que persones en situacions similars conversen sobre diferents estratègies utilitzades per resoldre-les.
- Ensenyar estratègies efectives d'afrontament dels problemes quotidians que produeix la situació en la que estan involucrats.
- Proporciona una xarxa de relacions socials no fàcilment assequible d'una altra manera per a persones que estan davant situacions diferencials.
- Compartir experiències i sentir-se part d'un col·lectiu amb similars interessos, desitjos i necessitats.
- Analitzar les pròpies actituds i poder contrastar-les amb les d'altres persones en situació similar.
- Comprendre les diferents perspectives en que es pot analitzar una situació.
- Promoure canvis i noves experiències positives.

2.2.3. Aportacions des de la recerca a l'Aprenentatge Grupal i el Suport Social

En l'àmbit de la protecció de la infància s'aposta per nous paradigmes d'intervenció amb infància, adolescència i famílies, dels quals se'n fan ressò les polítiques socials europees, espanyoles i catalanes més recents (Comité de los Derechos del Niño, 2010; Consejo de Europa, 2006a; Gobierno de España, 1996; Ministerio de Sanidad Servicios Sociales e Igualdad, 2013). Aquestes promouen la participació dels protagonistes i la intervenció grupal en els programes socioeducatius. D'acord amb aquests postulats el Grup de Recerca en Intervencions Socioeducatives en la Infància i la Joventut (GRISIJ) ha iniciat diverses recerques per comprovar l'eficàcia i l'eficiència de l'Aprenentatge Grupal i el Suport Social en l'àrea de la protecció de la infància. En elles es demostra com l'Aprenentatge Grupal en els programes socioeducatius n'augmenta els seus resultats positius. Una mostra de les experiències són els programes següents (taula 4):

Programa	Publicació	Autors
Programa de formació para familias extensas acogedoras Programa de Formació per a l'Acolliment en Família Extensa.	2005 Reedició 2012	Amorós, P., Palacios, J., Jiménez, J., Molina, M. C., Pastor, C., Cirera, L., Martín, D.; Comellas, M. J.; Fuentes-Peláez, N.; Lozano, P.; Mateo, M.; del Pino, A.; Pastor, A.; Ramón, A.; Balsells, M. À.; Naranjo, C.; Roldán, R.; Rueda, R. Sánchez, E.
Educació maternal: Preparació per al naixement	2009	Jané, M., Prats, R., Plasència, A., Amorós, P., Fuentes-Peláez, N.; Mateos, A; Molina, M. C.; Pastor, C.; Pujol, M. A.; Violant, V.
Programa de Apoyo para Adolescentes en Acogimiento en Familia Extensa	2010	Amorós, P., Fuentes, N.; Pastor, C.; Balsells, M.A.; Molina, C.; Mateos, A. et al
Aprender juntos, créixer en família	2011 Reedició 2012, 2013 i 2014	Amorós, P.; Rodrigo, M.J.; Fuentes-Peláez, N.; Mateos, A.; Pastor, C.; Byrne, Sonia; Balsells, M. À.; Martín, J. C.
Caminar en família, retornar a casa. Programa de competencias parentales para la reunificación familiar en el Sistema de Protección a la Infancia	En prensa	Balsells, M.A.; Pastor, C.; Amorós, P.; Fuentes-Peláez, N.; Molina, M.C; Mateos, A.; Vaquero, E.; Ponce, C.; Mateo, M.; Parra, B.; Torralba, M.; Mundet, A.; Urrea, A.; Ciurana, A.; Navajas, A.; Vázquez, N.
Gener@t	2011	Mateos, A.
Emocion'art	2014	Mundet, A.

TAULA 4. PROGRAMES BASATS EN L'APRENTATGE GRUPAL

A partir de les investigacions sobre l'aplicació d'aquests programes s'ha pogut extreure resultats i proposar idees relatives a la intervenció grupal que poden ser-nos de gran utilitat. Podem, doncs, anomenar alguns dels beneficis que han sorgit a partir d'aquestes i altres recerques.

- *Promou compartir satisfaccions i dificultats*

Comparteixen vivències, satisfaccions, dubtes i dificultats (Amorós et al., 2005; Amorós, Balsells, Buisan, Byrne, & Fuentes-Pelaez, 2013; Balsells et al., 2010; Fuentes-Peláez, Amorós, Molina, Jané, & Martínez, 2013). Es redueix l'aïllament fet que dóna ànims, proporciona seguretat i consolida els sentiments ja que fa sentir-se part d'un col·lectiu i crea identitat de grup (Amorós & Fuertes, 2000; Beaulieu, 2010). Afavoreix la transmissió d'informació (Lizardi & Molina, 2003;

López-Cábanas & Chacón, 1999a; Máiquez et al., 2000; Morin & Grenier, 2010). Fomenta la percepció que no han estat les úniques persones en experimentar aquest tipus de situacions (López-Cábanas & Chacón, 1999a). S'instal·la l'esperança i la universalitat ja que veuen millores en la resta de participants i això dona confiança per poder-ho aconseguir ells (Roy et al., 2009).

- *Facilita la comunicació entre iguals*

Se senten part d'un col·lectiu amb els mateixos interessos, desitjos, necessitats i expectatives (Amorós et al., 2005, 2013; Balsells et al., 2010; Fuentes-Peláez et al., 2013). Escolten altres situacions que els situa en el context d'altres situacions que es podrien donar (Amorós & Fuertes, 2000). S'afavoreix el compromís i la implicació (Morin & Grenier, 2010). Estableixen relacions amb altres persones en la mateixa situació i identifiquen un xarxa de suport (Montminy, Allard, Asselin, & Chartrand, 2006). Es propicia la conducta per imitació de comportaments adequats d'altres membres o del professional (Roy et al., 2009).

- *Genera suport mutu*

S'intercanvien idees, suggeriments que ajuden a solucionar problemes (Amorós & Fuertes, 2000; Beaulieu, 2010; Lizardi & Molina, 2003). Analitzen les pròpies actituds i les contrasten amb les d'altres persones en la seva mateixa situació (Amorós et al., 2005, 2013; Balsells et al., 2010; Fuentes-Peláez et al., 2013). Reben i donen informació al mateix temps (Amorós & Fuertes, 2000). Els participants són recursos per ells mateixos i per a les altres persones del grup i faciliten els sentiments d'autoconfiança i competència, així com d'acció col·lectiva (López-Cábanas & Chacón, 1999a). S'eleva l'autoestima ja que senten que ajuden a altres (Roy et al., 2009). Es dona un reforç positiu dels esforços fets (Montminy et al., 2006).

- *Facilita aprenentatges*

Aconsegueix una visió més àmplia i sensibilitzada de determinats aspectes propis del tema a tractar (Amorós & Fuertes, 2000; Amorós et al., 2005, 2013; Balsells et al., 2010). Es dona l'aprenentatge social afavorint el desenvolupament d'habilitats socials (Beaulieu, 2010; Roy et al., 2009). Potencia

el desenvolupament de l'autonomia personal ja que el grup estimula la confiança en els propis recursos (López-Cábanas & Chacón, 1999a).

- *Compara les actituds i les experiències*

Afavoreix la reflexió sobre les pròpies reaccions davant noves situacions (Amorós et al., 2005, 2013; Balsells et al., 2010; Fuentes-Peláez et al., 2013). Ajuda a comprendre les diferents perspectives de tots els implicats en el procés (Amorós & Fuertes, 2000; Amorós et al., 2005, 2011; Balsells et al., 2010). Reforça els mecanismes d'adaptació de les persones (Beaulieu, 2010). Afavoreix la resolució de problemes (Morin & Grenier, 2010). Permet realitzar una avaluació més precisa dels riscos i les situacions (Montminy et al., 2006). Afavoreix l'exposició a models alternatius de pensar, sentir i actuar davant l'adversitat (López-Cábanas & Chacón, 1999a). I permet comprendre's millor un mateix i la resta (Roy et al., 2009).

2.3. La participació infantil com a eina educativa

La participació dels infants i adolescents és un dels referents en el marc de les pedagogies actives. Encara que en molts casos no usessin el terme participació, les propostes del moviment de l'Escola Nova, les pedagogies progressistes inspirades per Dewey, la pedagogia escolar de Freinet, les experiències del Moviment de Cooperació Educativa a Itàlia amb Montessori i els plantejaments llibertaris de Summerhill entre altres han contribuït a entendre la participació com a principi educatiu, com un valor que s'ha de defensar i com una metodologia per afavorir el creixement personal i la construcció de la comunitat (Novella et al., 2014).

2.3.1. Dimensió educativa de la participació infantil

Hem observat en el capítol anterior la definició de participació, l'exposició d'una sèrie d'escala per tal d'implicar la infància en ella i els beneficis que aporta tant per als infants com per a la societat. Com ja s'ha comentat, la participació infantil encara està lluny d'arribar al compliment que en demana d'ella la CDI. La Convenció va suposar un salt important però la seva aplicació real encara és dèbil i anecdòtica (Bragg, 2007;

Coiduras et al., en premsa; Lewis, 2010; Lundy, 2007; Trilla & Novella, 2011). S'ha de deixar de banda la visió adultocèntrica a partir de la qual se segueix pensant recursos per la infància obviant que els sembla a ells (Coiduras et al., en premsa; Cremin, Mason, & Busher, 2011; Fleming, 2012; Jans, 2004; Rodríguez-Pascual & Morales-Marente, 2013; Rudduck & Flutter, 2007; Shier et al., 2013).

La participació infantil s'entén com un dret a expressar-se, però entendre aquesta només com un dret és un plantejament reduccionista segons Novella (2012). Aquesta autora aposta per la multidimensionalitat de la participació en el procés de desenvolupament de la pràctica educativa i presenta set dimensions que conceptualitzen la participació infantil (figura 8):

- *Principi educatiu*

Emergit amb les pedagogies antiautoritàries (Rousseau, Neil, Rogers, Freinet, Kohlberg, Dewey...) han suposat elements innovadors per a la reflexió pedagògica i la pràctica educativa fonamentada en la llibertat i la participació infantil, un dels principis indiscutibles dels projectes educatius avui dia.

- *Procés de canvi*

La participació és motor de desenvolupament, canvi, maduració i avenç. Element conceptual clau per a la psicologia del desenvolupament, la psicologia de l'educació i la psicologia social. Autors com Vigotsky, Leventive i Bruner entenen el desenvolupament com el resultat de sabers que l'individu s'apropia de les pràctiques socials on participa.

- *Valor democràtic*

Implicar-se en les pràctiques educatives afavoreix el desenvolupament d'una forma d'entendre el món. La formació de valors no és una imposició d'idees i formes de comportament sinó que mitjançant la implicació en les experiències quotidianes es defineix el projecte de vida i la matriu dels nostres valors.

- *Contingut formatiu*

La participació és un contingut d'aprenentatge dins de l'educació per a la ciutadania. Aquesta ens aproxima a aprendre a viure i conviure i a la recerca entre el pensament i l'acció entre altres. La participació com a contingut ens

permet el domini d'uns sabers des dels quals ampliar la matriu de referència i les eines de reconstrucció de coneixements.

- *Procediment metodològic*

Participar implica participació, no podem parlar de participació sense participar. Aquesta implica un procés, requereix l'articulació d'estratègies que permetin avançar en el repte de participar. Suposa mobilitzar-se i responsabilitzar-se per a la transformació del present, encara que només sigui l'articulació de la idea i no es pugui materialitzar.

- *Responsabilitat ciutadana*

La participació suposa una dimensió política. S'ha de garantir que les experiències de participació infantil intensifiquen l'exercici de la ciutadania dels infants, sovint silenciada, i els permetin incidir i transformar la seva realitat pròxima i quotidiana.

- *Benestar personal*

Es pren part perquè ens sentim implicats. Les emocions es construeixen des de la percepció de l'individu i del col·lectiu. Sentir-se autònom i reconegut per l'entorn fa que la participació amplifiqui la confiança i l'autoestima.

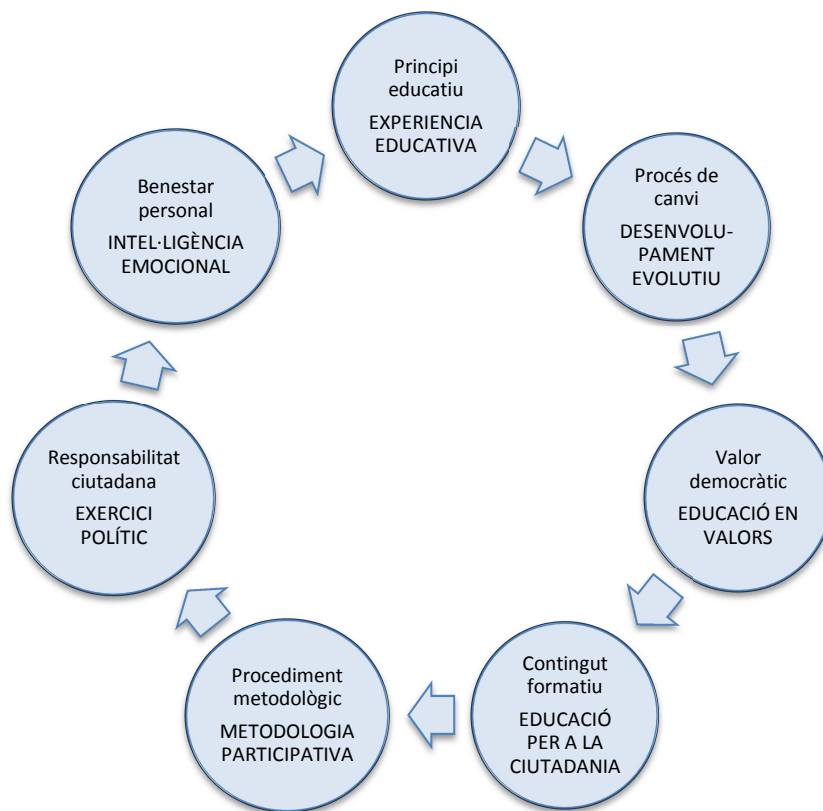


FIGURA 8. MULTIDIMENSIONALITAT DE LA PARTICIPACIÓ INFANTIL. NOVELLA, 2012: 15

S'ha de concebre la participació infantil des d'aquesta multidimensionalitat ja que possibilita que l'infant aprengui, doni significat, construeixi i reivindiqui la pròpia participació (Novella, 2012).

En l'última dècada es parla molt de la veu dels infants (Johnson, 2004; Lewis, 2010; Lodge, 2005; Schnoor, 2012), del fet que s'ha d'escoltar els infants sobre aquelles coses que els afecten. Específicament en el camp educatiu s'està donant pes a aquesta afirmació tenint en compte la veu de l'alumnat a les aules (Fielding, Elliott, Burtin, Robinson, & Samuels, 2006; Fielding & McGregor, 2005; Fielding, 2004, 2012; Mitra, 2008; Robinson & Fielding, 2007; Robinson & Taylor, 2007; Robinson, 2011; Susinos & Ceballos, 2012) o en la investigació educativa escoltant l'opinió dels infants per tal de prendre decisions (Bragg, 2007; Cook-Sather, 2006; Fielding, 2001; Fuentes-Peláez, 2011; Hill, 2006; Thomson & Gunter, 2006). Però es tracta d'anar més enllà d'escoltar la seva veu i tenir en compte les seves opinions per passar a l'acció i fer-los participants del seu desenvolupament (Jans, 2004; Lundy, 2007).

Així doncs, la participació infantil s'ha d'impulsar a l'àmbit educatiu i ha de ser vista com una metodologia de treball educativa que apodera els infants i els fa partícips del seu desenvolupament. Basant-se en els eixos d'anàlisi de Susinos i Ceballos (2012), Coiduras et al. (en premsa) proposen 5 dimensions d'anàlisi per tal d'aplicar la participació infantil en l'àmbit educatiu (figura 9): (1) el grau de participació infantil; (2) l'objecte de la participació; (3) els escenaris on es pot donar; (4) el nivell educatiu; (5) el format de la participació. Aquests autors se centren en l'escola però considerem que aquestes afirmacions poden aplicar-se de la mateixa manera en l'àmbit no formal.

- *Grau de la participació infantil*

Diferents autors, com anomenàvem en el capítol anterior, s'han ocupat dels graus de participació infantil. A més de l'originària proposta de Hart (1992) amb la seva escala de vuit nivells –entre dos pols de participació simbòlica i de participació genuïna – trobem altres gradacions en base a la intensitat en el protagonisme, responsabilitat, compromís, grau real de participació i d'implicació de l'infant en la presa de decisions, en l'organització i en el desenvolupament d'activitats (Brown, 2001; Fielding & McGregor, 2005; Fielding, 2001; Lundy, 2007; Martínez Rodríguez, 2010; Shier, 2001; Susinos & Ceballos, 2012; Trilla & Novella, 2001). Els autors proposen una síntesi representant en un extrem l'absència de participació i, en l'altre, la màxima participació com a aprenentatge intergeneracional o democràcia viscuda, tot passant per 5 graus intermedis: 1) l'infant com a font d'informació, 2) l'infant com a participant actiu, 3) l'infant com a coinvestigador, 4) l'infant com a creador de coneixement i 5) l'infant com a autor.

- *Objectes de participació*

Susinos i Ceballos (2012) proposen cinc grans objectes de participació. (1) *L'organització i gestió del centre* és desenvolupa a través del Consell Escolar amb la representació de la comunitat educativa. No obstant, la participació real i influència dels infants és bastant limitada. Ara bé, es visualitza més clarament el paper de la participació en l'organització quan s'interpreta la comunitat educativa com: un espai plural amb diversitat d'edats i de cultures, com un lloc on s'argumenta la regulació d'usos dels serveis, on es reconeixen els drets i responsabilitats, o com una comunitat on s'experimenten la suma de

contribucions en l'activitat comú. Tot això, justifica les possibilitats de l'organització i gestió com espai d'implicació de l'infant, de diàleg i experiència de desenvolupament organitzacional. (2) Les vivències de *negociació curricular*, s'associen amb la selecció de temàtiques relacionades amb la vida (Hargreaves, Earl, & Ryan, 1998), per concretar amb els interessos, preocupacions i experiències dels infants. Si l'aprenentatge del currículum té com a objectiu la socialització, sembla oportú considerar els objectes culturals i la realitat del centre per tal de conèixer i comprendre el seu context. A més, des de la perspectiva crítica del currículum (Connell, 1997; Torres Santomé, 2010) es constata les potencialitats del currículum com a eina socialitzadora. (3) Els canvis en *l'entorn físic i social del centre* es refereixen a la investigació sobre la realitat propera, el mateix centre i el seu context immediat com una altra forma d'implicació en la millora dels usos dels espais o del funcionament dels serveis. L'anàlisi de l'entorn permet l'aproximació de la infància a ell i un canvi per tal de buscar innovacions eficaces en els usos. (4) En les iniciatives de *millora docent*, algunes experiències (Bragg, 2007; Rudduck & Flutter, 2007) situen l'infant en el diàleg i crítica pedagògica, en la decisió de definir un bon professional, des de la perspectiva de decidir quines han de ser les seves competències, les seves característiques en la conducció del grup o d'una bona sessió i la proposta metodològica. En les experiències d'equips docents com a comunitat participativa, aquestes es consideren valuoses en quant a l'aportació d'una visió de l'acció docent des de l'experiència dels destinataris (Jiménez-Trens & Navaridas, 2012). (5) La *intervenció a la comunitat*, al barri o a la ciutat pot ser motivada i acompanyada des del centre. Entre aquestes experiències els Consells Infantils són interessants de conèixer ja que reconeixen la veu dels infants com a ciutadans i es té en compte la seva experiència, opinió i propostes per una ciutat més adequada a les seves necessitats, com proposa Tonucci (1998). Una altra proposta pot ser les Ciutats Amigues de la Infància promogudes per UNICEF.

- *Els escenaris de participació*

Les experiències de participació troben al centre, segons la població de referència diferents escenaris d'acció. Des de l'aula a una orientació més

comunitària de ciutat, passant pel cicle o pel centre en la seva globalitat, poden catalogar-se diferents pràctiques d'implicació i veu de l'infant. L'aula pot ser un espai de processos proactius en la presa de decisions que permet desenvolupar capacitats de reflexió i elecció. El centre educatiu, com a escenari social més ampli presenta situacions susceptibles per al desenvolupament de la cohesió i la mediació en la resolució de conflictes, d'un clima educatiu propici a l'aprenentatge i a la convivència, a l'escolta activa i de diàleg entre tots els membres de la comunitat. En l'entorn, els infants i adolescents han de considerar-se ciutadans del present, membres actius de la comunitat on exposen els seus projectes, les seves opinions i les seves responsabilitats.

- *El nivell educatiu*

El nivell educatiu, com a moment evolutiu, suposa una adequació de plantejament de l'activitat, considerant la lògica interna, la complexitat d'aquesta com a tasca cognitiva i el seu grau d'abstracció.

- *El format de la participació*

L'última de les dimensions estudiades en relació amb la participació és el format que aquesta adopta. El més comú acostuma a ser l'oral, en menor grau l'escrit, als que s'haurien de sumar la representació visual o plàstica per incorporar veus que, sovint, resten en silenci (Greene, 2005). També es considera la formació d'acció o *enactiu* (Bruner, 2013) en el que es contempla la participació que implica *el fer*, com un dels formats preferits en les etapes d'educació infantil i primària. I un format digital o *multilinguatge* que integra diferents formes d'expressió, comunicació i construcció.

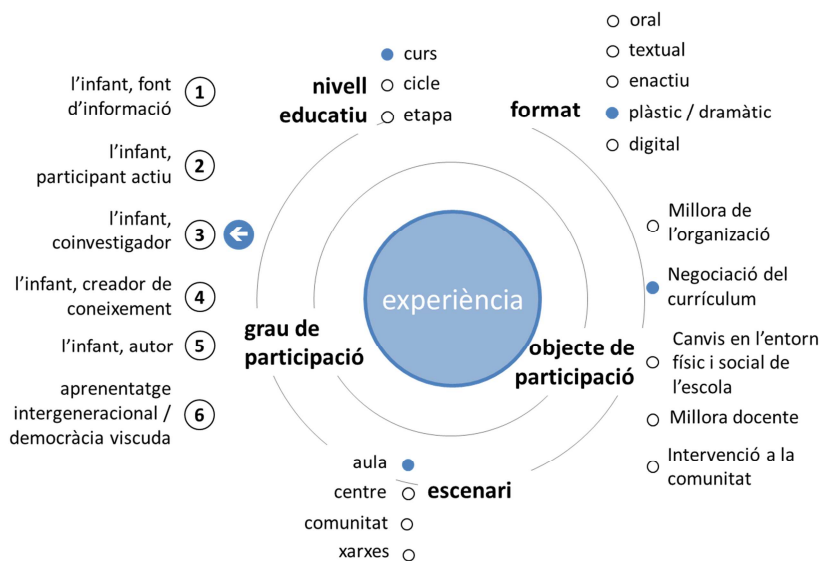


FIGURA 9. DIMENSIONS D'ANÀLISI DE LA PARTICIPACIÓ INFANTIL. COIDURAS ET AL, EN PREMSA

Després de la descripció de les dimensions en les que es pot donar la participació infantil, aquests mateixos autors estableixen que hi ha d'haver diferents moments per a la revisió i l'avaluació d'aquesta participació. Destaquen tres moments clau: a) a l'inici d'un projecte de participació; b) en la seva planificació a llarg o mig termini; i c) en l'avaluació del projecte una vegada implementat. A l'inici per conèixer el punt de partida i poder establir objectius factibles que possibilitin un progrés real. A mig termini, d'acord amb la revisió de les pràctiques a nivell de centre, etapa i nivell que podrien organitzar-se per establir una semàntica comú per a la concreció del projecte, on les activitats poguessin ser argumentades en relació amb les diferents dimensions d'anàlisi de la participació. I, per últim, en l'avaluació del projecte quan es revisa la planificació anual que permetrà reconèixer ocasions, modalitats i graus on explícitament es pugui contemplar la implicació de l'infant.

D'aquestes 5 dimensions es desprèn una diversitat de focus per a fomentar la participació infantil en les institucions educatives, així com els beneficis que comporta per al desenvolupament de la infància quan es fa "viure" la participació com una finalitat educativa.

2.3.2. L'Aprenentatge Servei (ApS)³

Com ja anunciàvem a la introducció, són moltes les metodologies participatives que es poden adoptar per tal de fer efectiva la participació infantil en l'àmbit educatiu. Ara bé, aquesta investigació s'ha centrat en l'Aprenentatge Servei ja que es una pràctica basada en l'experiència que combina els coneixements apresos i l'experiència dels participants. A més, de contemplar una visió holística de l'aprenentatge i d'incentivar el desig d'autonomia i de participació en la vida de la comunitat dels participants.

L'Aprenentatge Servei neix el 1903 als Estats Units a la Universitat de Cincinnati com a moviment d'educació cooperativa on s'integra el treball, el servei i l'aprenentatge de manera connectada (Barrios, Rubio, Gutiérrez, & Sepúlveda, 2012). Un dels precursors va ser John Dewey que apostava per la necessitat que l'educació partís de l'experiència real dels seus protagonistes, realitzada cooperativament amb iguals i amb adults, i que es dirigís a la comunitat (Martínez & Puig, 2011). Les bases intel·lectuals les plantejava Dewey, però la denominació actual tardaria una mica més a aparèixer. L'any 1966 es va utilitzar per primera vegada "Aprenentatge Servei" per definir aquesta metodologia (Barrios et al., 2012). En els últims anys, primer als Estats Units i Argentina, després al Regne Unit i a la resta d'Europa, ha tingut un gran impuls l'ApS com a mitjà per promoure la participació dels joves al servei de la comunitat (Rodríguez-Gallego, 2014).

Les pedagogies basades en l'experiència són diverses i poden confondre's en alguns casos. Per tal de diferenciar-les de l'ApS (Puig, Batlle, Bosch, & Palos, 2007) delimita quatre quadrants que amb l'encreuament dels dos eixos principals -servei i aprenentatge- permeten distingir-les segons la qualitat i quantitat del servei i la qualitat i quantitat de l'aprenentatge (figura 10).

³ Durant la lectura, en ocasions, se simplificarà aquest terme amb les sigles "ApS".

		Aprentatge	
		Menys	Més
Servei	Més	Serveis comunitaris (molt servei i poc aprenentatge)	Aprentatge Servei (molt servei i molt aprenentatge)
	Menys	Iniciatives solidàries assistèmiques (poc servei i poc aprenentatge)	Treball de camp (poc servei i molt aprenentatge)

FIGURA 10. APS EN LES PEDAGOGIES DE L'EXPERIÈNCIA. PUIG ET AL, 2007: 24

Així mateix, Rodríguez (2014) afirma que és important diferenciar l'ApS amb altres tipus d'iniciatives amb clara intencionalitat solidària però dubtós impacte educatiu, així com amb experiències educatives però amb poc impacte solidari i resumeix en una taula les diferències entre l'ApS i el voluntariat o Servei a la Comunitat (taula 5).

Aprentatge Servei	Voluntariat i Servei Comunitari
Enfocament pedagògic-solidari i metodologia d'ensenyament – aprenentatge	Enfocament pedagògic-solidari
Objectius de servei i objectius d'aprenentatge	Objectius de servei
Formació professional i formació ciutadana	Formació ciutadana
Requereix fases de preparació, acció i reflexió	Comprèn l'activitat només
Hi ha establertes normes per al desenvolupament del servei	No hi ha normes establertes
Requereix un plantejament previ a la data del servei	Pot donar-se en qualsevol moment
Ha de realitzar-se amb la supervisió adequada d'un adult	Pot realitzar-se sense supervisió adulta
Certificat d'acreditació del servei	No és un requisit

TAULA 5. DIFERÈNCIES ENTRE APS I SERVEI COMUNITARI. RODRÍGUEZ, 2014: 97

Són molts els autors que defineixen l'ApS (Barrios et al., 2012; Folgueiras & Luna, 2011; Krain & Nurse, 2004). En aquesta investigació s'ha escollit la definició de Puig i altres (2007, p. 20) com la més escaient:

“L'Aprentatge Servei és una proposta educativa que combina processos d'aprenentatge i de servei a la comunitat en un únic projecte ben articulat en el qual els participants aprenen alhora que treballen en necessitats reals de l'entorn amb la finalitat de millorar-lo”

Com es pot comprovar en la definició, perquè un projecte es consideri una autèntica experiència d'ApS ha d'atendre cinc requisits bàsics (Puig et al., 2007) (figura 11):

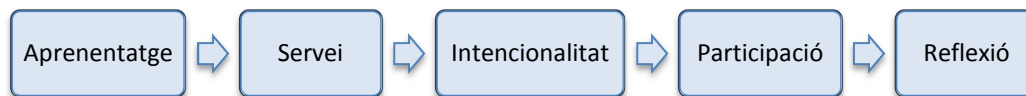


FIGURA 11. REQUISITS BÀSICS PER A L'APS. PUIG ET AL., 2007: 135

- *Aprenentatge*
Hi ha d'haver un aprenentatge evident associat o relacionat amb el servei.
- *Servei*
Hi ha d'haver un servei a altres. Que el projecte ocasioni un impacte real a l'entorn.
- *Intencionalitat pedagògica*
S'ha de donar un autèntic projecte educatiu, formal, per part de la persona dinamitzadora. És a dir, que no es doni per casualitat.
- *Participació*
Ha de comportar implicació, participació activa i protagonisme dels participants.
- *Reflexió*
Hi ha d'haver consciència del projecte. S'ha de reflexionar sobre els aprenentatges assolits, el procés seguit, l'impacte del servei i les experiències personals.

A més, la introducció d'aquest tipus de projectes en un centre significa abordar tres aspectes clau (Puig et al., 2009; Puig, Gijón, Martín, & Rubio, 2011):

- *Innovació*
Suposa impulsar experiències que suposin un canvi en relació amb el que es feia fins el moment.
- *Reconeixement*
Suposa aconseguir el reconeixement en el conjunt de la institució tant a nivell d'equip directiu com de Projecte Educatiu de Centre que reconegui aquesta pràctica com a part de la cultura de la institució.
- *Implantació*

Suposa disposar d'un conjunt d'elements organitzatius que permetin la pervivència i la continuïtat del projecte com ara situar l'activitat en un espai curricular de l'horari, disposar d'un referent dels projectes i disposar de recursos i organitzar-los degudament.

Podem veure l'Aprenentatge Servei com un programa, com una filosofia o com una pedagogia. Si es conceptualitza l'ApS com a pedagogia podem dir que aquest és una forma d'educació basada en l'experiència en la que l'aprenentatge és produït a través d'un cicle d'acció i reflexió (Puig et al., 2012). Els participants treballen amb altres companys, cerquen i apliquen allò que han après als problemes de la comunitat i, al mateix temps, reflexionen sobre les necessitats reals de la comunitat i sobre l'increment dels seus coneixements i habilitats. És a dir, desenvolupen de manera connexa les múltiples dimensions humanes: intel·lectuals, afectives i pràctiques (Eyler & Gilers, 1999) i cultiven la responsabilitat cívica i social (Puig et al., 2007).

L'Aprenentatge Servei és una estratègia d'aprendre a emprendre ja que evidencia que els petits canvis són possibles i permet oportunitats de canvi. A més, dóna sentit als continguts apresos, possibilita espais de participació, el treball en xarxa i promou aprenentatges que comprometen amb la societat.

Palos (2011) apunta els motius pels quals, mitjançant l'APS es facilita l'aprenentatge, l'adquisició de competències i la participació i compromís social:

- Manté les tres idees bàsiques de l'aprenentatge per competències: la integració de coneixements, la funcionalitat de l'aprenentatge i l'aportació d'autonomia i consciència personal i social dels participants.
- Té un gran potencial motivador per a l'aprenentatge i per a la implicació dels participants que ve donat en gran part pel servei. Aquest fa de marc d'aprenentatge i de laboratori de l'aplicació de coneixements, alhora que ajuda al fet que es vinculin a l'activitat, els coneixements previs i els interessos i emocions personals.
- Facilita la globalització, la interdisciplinarietat i la transversalitat dels continguts.
- Aporta flexibilitat als ritmes de treball i facilita l'adequació a la diversitat de potencialitats i dificultats d'aprenentatge dels participants. Aquesta flexibilitat,

facilita la motivació, l'autonomia, l'autoestima i un aprenentatge competencial funcional.

- Facilita la comprensió dels fets socials.
- Permet la implicació de molts agents en una mateixa activitat.

La importància principal de l'ApS és que tots els seus protagonistes poden obtenir beneficis de la seva aplicació. Com diu Puig et al. (2011) l'ApS té un impacte formatiu i transformador com a tret d'identitat. Són varis els autors que anomenen l'impacte de l'Aprenentatge Servei per als diferents protagonistes (Furco, 2004; Puig et al., 2007, 2011). Aquests són:

- *Infants i adolescents*
Infants i adolescents aconsegueixen millores acadèmiques, socials i emocionals, així com el desenvolupament de múltiples habilitats intel·lectuals i personals. També es destaca l'increment de la responsabilitat cívica i de la participació a la comunitat.
- *En els professionals que ho apliquen*
Afavoreix el canvi metodològic i de cultura dels professionals. A més, augmenta la satisfacció com a professionals.
- *Escoles i Centres*
Els equips directius de les escoles veuen augmentar la convivència i el ritme de treball del centre. Les entitats o centres reben ajuda però també desenvolupa la dimensió educativa d'aquestes i l'oportunitat de sensibilitzar a la ciutadania sobre les seves tasques.
- *Comunitat*
Incideix en la millora de la comunitat i enforteix el teixit social.

L'Aprenentatge Servei és una proposta metodològica que, com qualsevol altra, segueix un recorregut previst (figura 12). Es presenta una seqüència de moments senzilla, comú a la dels treballs per projectes (Puig et al., 2007):

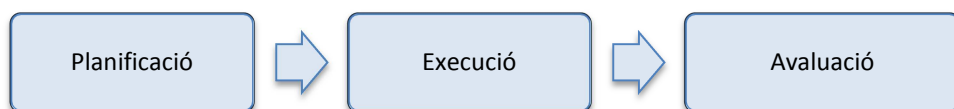


FIGURA 12. MOMENTS BÀSICS DE L'APS. PUIG ET AL., 2007: 74

Ara bé, encara que aquests són els tres moments bàsics, els mateixos autors anomenen que el recorregut metodològic pot ser més precís i subdividir-se en cinc etapes i les seves fases corresponents (taula 6):

ETAPA	FASES
I. Preparació del projecte	1. Anàlisi del grup i de cada participant
	2. Detecció de necessitats, serveis i transicions
	3. Vinculació curricular
	4. Planificació del projecte
II. Planificació amb el grup	5. Motivació
	6. Diagnòstic de l'entorn i definició del projecte
	7. Organització del treball
	8. Reflexió sobre els aprenentatges de la planificació
III. Execució amb el grup	9. Execució del servei
	10. Relació amb l'entorn
	11. Registre, comunicació i difusió
	12. Reflexió sobre els aprenentatges d'execució
IV. Avaluació amb el grup	13. Balanç dels resultats del servei
	14. Reflexió i balanç final dels aprenentatges
	15. Projecció i perspectives de futur
	16. Celebració de l'experiència viscuda amb tothom
V. Avaluació multifocal	17. Avaluació del grup i de cada participant
	18. Avaluació del treball en xarxa amb les entitats
	19. Avaluació de l'experiència com a projecte d'ApS
	20. Autoavaluació del professional

TAULA 6. ETAPES I FASES EN ELS PROJECTES D'APS. PUIG ET AL., 2007: 74

L'essencial són les cinc etapes bàsiques. En cada etapa podem identificar fases o passos diferents, però la seva ordenació seqüencial, així com la intensitat o el pes específic de cada fase, pot variar en funció del tipus de projecte, l'edat i la maduresa del grup, el

treball en xarxa amb les organitzacions socials, les experiències prèvies, la novetat o antiguitat del projecte, i moltes variables més.

Com es pot comprovar a partir d'aquestes etapes i fases, la metodologia d'ApS promou que els participants siguin subjectes de drets en el seu aprenentatge ja que participen en tot el procés, sigui en la presa de decisions, en l'elaboració i en la realització, així com en l'avaluació i reflexió. Al mateix temps que augmenten la seva autonomia personal ja que aprenen a autogestionar-se i a tenir més control en certes situacions.

A més, tal com apunta (Puig et al., 2009, 2011) els infants i adolescents aprenen tant abans com durant i després de la realització de l'acció de servei.

- *Abans*
Mentre es prepara el servei l'aprenentatge es dona a partir del coneixement de la realitat en què s'intervindrà i en una formació específica per aconseguir una intervenció eficaç.
- *Durant*
S'apren fent. Amb contacte amb la realitat els infants despleguen els recursos personals, coneixements, habilitats i valors, de que disposa
- *Després*
Mitjançant la reflexió i l'avaluació es pren consciència del sentit de l'experiència.

Aquest procés, doncs, aporta beneficis per als participants ja que motiva cap a l'aprenentatge perquè no és el professor qui brinda uns continguts sinó que és en comú que es construeix l'aprenentatge. Però, també, fa augmentar la seguretat en si mateixos, se senten part d'alguna cosa i adquireixen un paper protagonista i útil en la societat que els fa pensar en una imatge positiva d'ells mateixos. És a dir, promou la satisfacció personal dels participants.

2.3.3. Valoració i resultats d'experiències d'Aprenentatge Servei

Des de fa uns anys ençà l'aplicació de projectes d'ApS està tenint un gran impuls tant en l'àmbit formal com en l'àmbit no formal. Aquest fet ha comportat l'augment dels estudis i investigacions sobre aquesta temàtica per tal d'avaluar-ne tant els resultats com el grau de satisfacció de la seva posada en pràctica. En la literatura científica es poden

trobar molts estudis i investigacions que avaluen les experiències d'Aprenentatge Servei, en la taula següent (taula 7) es presenten algunes de les experiències consultades:

Referència	Experiència d'ApS
Krain i Nurse (2004)	<i>L'ensenyament dels drets humans a través de l'Aprenentatge Servei.</i> Estudiants de l'assignatura de Drets Humans de 1r d'Educació Superior (Universitat) van a un centre de justícia juvenil on s'aparellen amb residents que tinguin la mateixa edat per realitzar una activitat conjunta (realització de màscares). Es tracta que durant la tasca puguin establir converses i adonar-se que no són tant diferents.
Folgueiras i Luna (2011)	<i>Estudi sobre el grau de satisfacció de l'alumnat que participa en projectes d'Aprenentatge Servei.</i> S'estudien 11 projectes d'ApS i se'n troben tant d'infantil, de primària, de secundària obligatòria com d'universitat.
Folgueiras, Luna i Puig-Latorre (2011)	<i>Aprenentatge Servei: estudi del grau de satisfacció d'estudiants universitaris.</i> S'analitzen 2 projectes d'ApS a la Universitat. En un d'ells els alumnes de Dret realitzen un servei amb entitats socials que tracten el dret a grups de risc d'exclusió social. En el segon cas, el projecte consisteix en que els estudiants de Pedagogia col·laborin en tasques de comprensió lectora per a infants i adolescents.
Martín (2014)	<i>Adolescents en risc i servei a la comunitat.</i> Alumnes d'una Unitat d'Escolarització Compartida desmotivats i a punt del fracàs escolar, participen en un treball per projectes on hauran de construir material per a una escola bressol. Hi haurà relació entre ells ja que aniran a consultar els nens que volen, faran l'esbós i els hi ensenyaran, ho construiran i finalment aniran a muntar-ho i jugar amb ells.
Rodríguez-Gallego (2014)	<i>L'Aprenentatge Servei com a estratègia metodològica a la Universitat.</i> Estudiants del Grau de Pedagogia duen a terme el servei a escoles a partir del treball per projectes o tertúlies literàries dialògiques.

TAULA 7. EXEMPLES D'EXPERIÈNCIES D'APS. ELABORACIÓ PRÒPIA

A partir de l'avaluació d'aquestes experiències s'han extret resultats sobre la satisfacció dels participants i els beneficis obtinguts. En quant a la satisfacció les avaluacions apunten que els participants veuen l'ApS com una experiència educativa positiva (Krain

& Nurse, 2004) i recomanarien participar en algun projecte d'aquest tipus un 94,9% (Folgueiras, Luna, & Puig-Latorre, 2011).

Pel que fa als resultats sobre els beneficis trobats els autors de les experiències analitzades coincideixen en que els beneficis que aporta l'ApS són:

- *Aprentatges conceptuals*

Els participants veuen que l'ApS els ha ajudat a relacionar conceptes amb la realitat (Krain & Nurse, 2004; Rodríguez-Gallego, 2014). Valoren la importància de la reflexió crítica per visualitzar aquesta relació teoria i pràctica i analitzar els nous aprenentatges (Folgueiras et al., 2011; Folgueiras & Luna, 2011). Augmenta l'adquisició de conceptes relacionats amb el servei (Folgueiras et al., 2011). Promou una major formació pràctica i la reelaboració dels continguts teòrics per fer-los més pertinents al context social d'aplicació (Rodríguez-Gallego, 2014). S'adquireixen aprenentatges complexos (Martín, 2014).

- *Aprentatges personals*

Millora la dinàmica d'aula ja que l'entusiasme generat i la unió d'una experiència compartida fa sentir als participants còmodes compartint les seves idees a l'aula (Krain & Nurse, 2004). Apodera i ajuda a desenvolupar actituds i competències transversals (Folgueiras & Luna, 2011). Es desenvolupen les habilitats socials, l'empatia, la iniciativa, les competències comunicatives, etc. (Folgueiras et al., 2011). Augmenta els nivells de responsabilitat, afany de superació, motivació, comunicació, creativitat, autoestima i confiança (Rodríguez-Gallego, 2014). Millora els hàbits de treball i augmenta l'autoconeixement dels participants (Martín, 2014).

- *Aprentatges ciutadans*

Augmenta el sentiment de servir els necessitats i de canviar el sistema i molts continuen amb aquest treball voluntari (Krain & Nurse, 2004). S'observa un canvi d'actituds respecte a la visió dels usuaris del servei prestat i voldrien estendre els seus aprenentatges a la resta de la ciutadania perquè també experimentin aquests canvis (Folgueiras et al., 2011). La visió del món real els fa ser més compromesos en el seu aprenentatge i l'aplicació dels conceptes del curs (Krain & Nurse, 2004). Augmenta la probabilitat de generar una reciprocitat

positiva de qualitat en les relacions interpersonals i socials, millorant la seva identitat i l'aprenentatge mutu (Rodríguez-Gallego, 2014). Es dona un aprenentatge de valors i s'eleva la cohesió de grup (Martín, 2014).

En definitiva podem resumir aquests resultats confirmant que es dona un augment en la qualitat dels aprenentatges, en la posada en pràctica de noves estratègies i en una participació activa dels participants.

En resum (el repte)

Al llarg del capítol s'ha fet una aproximació a diferents mètodes per tal d'abordar la incorporació dels Drets de la infància i de l'Adolescència a l'àmbit educatiu. Alguns més específics com l'Educació per al Desenvolupament i altres més generals però que, implícitament, incorporen la CDI en les seves metodologies i ensenyaments com són les accions grupals i la participació infantil i experiències concretes com l'Aprenentatge Grupal i l'Aprenentatge Servei.

La primera part d'aquest capítol s'ha centrat en l'Educació per al Desenvolupament, els seus conceptes claus i mètode, així com les barreres que pot comportar l'Enfocament de Drets, però també els seus beneficis. En alguns estats com ara Espanya, els Drets de la Infància s'han integrat en els programes d'estudis de les escoles, de forma creixent i s'han organitzat cursos per a la formació de professionals de l'educació, però encara hi ha molts reptes. Com s'ha anomenat es donen barreres envers a la incorporació de l'Enfocament de Drets. Algunes d'aquestes seran difícils d'abordar perquè depenen de factors externs, aliens al procés d'ensenyament – aprenentatge, però aquelles específiques i que tenen a veure amb el coneixement de la CDI, el canvi d'enfocament pedagògic, la motivació i implicació de la comunitat educativa i de l'entorn proper dels infants i adolescents es converteixen en un repte per a la incorporació de la CDI als entorns educatius, tant formals com no formals. Repte, que si s'aconsegueix, aportarà beneficis al conjunt de la societat.

En la segona part d'aquest capítol s'ha presentat l'acció grupal com una forma de fer que els participants passin de ser objectes d'ensenyament a subjectes del seu propi aprenentatge. S'aborda el Suport Social com a marc de referència en que es basa

l'Aprenentatge Grupal. S'ha presentat aquest últim com a metodologia educativa que aposta pel participant com a subjecte d'aprenentatge i aporta una sèrie de beneficis com: compartir satisfaccions i dificultats, facilita la comunicació entre iguals, genera suport mutu, facilita els aprenentatges i permet comparar les actituds i les experiències entre els participants.

La tercera part d'aquest capítol ha abordat la participació infantil com a eina educativa presentant la seva multidimensionalitat i les dimensions d'anàlisi per tal d'aplicar-la. A més, s'ha presentat una de les experiències participatives que està tenint més impuls en els últims temps: l'Aprenentatge Servei. Metodologia que a partir de la relació entre teoria i pràctica aporta beneficis tant des de la triple dimensió educativa com des d'una visió sistèmica de l'infant, així podem apostar per beneficis conceptuals, personals i ciutadans.

Tots tres mètodes, considerats metodologies participatives, poden ajudar a incorporar la CDI a l'àmbit educatiu. El repte és adoptar aquestes metodologies perquè siguin oportunitats on tots els infants i adolescents puguin desenvolupar les seves capacitats i on el rol del professional no sigui d'expert sinó de col·laborador.

Capítol 3

Estat actual dels programes i guies que treballen la CDI

L'acció educativa té dos components bàsics:

l'autonomia i la responsabilitat

Janusz Korczak (1878-1942)

Metge, pedagog i escriptor polonès

Introducció

Com hem argumentat en els capítols anteriors la Convenció dels Drets de la Infància postula que aquesta ha de ser subjecte de drets i participi de les decisions que l'afecten. En aquest sentit iniciem aquest capítol amb la cita de Janusz Korczak, el qual afirma que l'acció educativa comporta autonomia i responsabilitat, dos de les premisses del nou concepte d'infància i de la CDI, i que volem comprovar si es donen en les propostes existents que treballen la Convenció.

Hi ha nombroses experiències i programes educatius que treballen els Drets de la Infància. Tant a nivell internacional com nacional es fa palès que la CDI té una rellevància important. Ara bé, en totes aquestes experiències no es treballen els mateixos continguts ni de la mateixa manera.

En aquest apartat es presenta l'estat actual dels programes que treballen els Drets de la Infància tant a nivell nacional com internacional. Es pretén conèixer els recursos existents i la funcionalitat i especificitats d'aquests. Aquest anàlisi permetrà compararlo amb les necessitats formatives detectades en l'estudi i així ajustar millor la proposta socioeducativa.

Són nombrosos els programes que treballen els Drets de la Infància. Alguns se centren en la promoció d'algun dret específic com ara els abusos i el maltractament o la participació; altres treballen sobre un grup de drets com ara la Protecció o la Provisió però no la totalitat de la Convenció; altres que ho fan de manera global i encabeixen totes les tipologies que esmenta la Convenció. La majoria d'aquests programes treballen els drets explícitament, però també en trobem d'altres que sense mencionar la CDI o els Drets de la Infància els duen a terme en les seves programacions.

Donada aquesta gran diversitat de programes que impulsen amb major o menor grau la CDI, en aquesta recopilació els criteris de selecció dels programes o material educatiu han estat:

- Que facin explícit en els seus objectius que volen donar resposta a la CDI o als Drets de la Infància.
- Que treballin els Drets de la Infància en la seva globalitat.
- Que s'adrecin a la població infantil i juvenil.
- Que siguin programes grupals.

Per comprovar el grau d'adequació d'aquests programes amb la Convenció, ha estat important conèixer quins objectius pretenen, quins continguts sobre els drets desenvolupen, quines metodologies grupals de treball utilitzen per aconseguir-los i quin pes donen a la participació activa dels nens i nenes en el desenvolupament dels mateixos. En la següent taula (8) es defineixen els criteris d'anàlisi seleccionats:

Categoria	Definició
Programa	Títol. Autors, Lloc i Any de publicació
Objectius	Objectiu general que pretén donar resposta el programa o la guia.
Breu Resum	Breu resum del contingut del programa que conté les característiques principals, els destinataris a qui va dirigit i si té alguna peculiaritat concreta.
Continguts	Drets de la Infància que es treballen en el transcurs del programa
Participació	Quina importància es dóna i com es treballa la participació infantil. El programa conté activitats que promoguin la participació dels nens i nenes durant el desenvolupament d'aquest? S'utilitza com a model indicatiu del nivell de participació dels infants l'Escala de la Participació de Roger Hart (figura 4)
Metodologia	Metodologia emprada en el desenvolupament del programa. S'utilitzen metodologies basades en l'Aprenentatge Grupal? El model a seguir per a l'anàlisi és l'evolució metodològica dels programes d'intervenció: <ul style="list-style-type: none"> - 1a Generació: Programes basats en conceptes. Enfocament unidireccional. El professional ensenya què han de fer de manera conceptual. - 2a Generació: Programes que ensenyen tècniques i procediments. Èmfasi en la interacció. El professional entrena una bateria de tècniques concretes. Hi ha una dependència del professional. - 3a Generació. Programes basats en l'Aprenentatge Grupal. Model bidireccional. Sessions grupals on hi ha una construcció del coneixement compartida. S'aprofita l'experiència per connectar amb els conceptes i les tècniques. Les experiències ajuden a identificar, analitzar i reflexionar. El professional guia l'aprenentatge.

TAULA 8. CRITÈRIS D'ANÀLISI DELS PROGRAMES I GUIES SOBRE ELS DI

3.1. Programes i guies sobre els Drets de la Infància nacionals

A nivell estatal hi ha una àmplia varietat de programes i guies sobre els Drets de la Infància. En la taula següent es presenta de forma resumida una revisió dels més rellevants per a l'objecte d'estudi:

PROGRAMA	BREU RESUM	OBJECTIUS	CONTINGUTS	PARTICIPACIÓ	METODOLOGIA
Educación para el Desarrollo. Manual del profesorado Gabriel González-Bueno; Juan Andrés Gil; Amaya López de Turiso; Javier Ramírez; Adriana Apud; Cristina Santillán UNICEF - Comité Español Madrid (1995)	Guia d'activitats on es tracta d'analitzar la realitat que ens envolta. Destaca la importància de l'Educació per al Desenvolupament com eina que promou valors universals que han de practicar-se de manera responsable en les relacions amb la resta i amb l'entorn, des del més proper al més llunyà i no només pensant en les situacions dels països empobrits.	Apropar als educadors i educadores una proposta conceptual, metodològica i didàctica sobre la realitat que ens envolta a partir de l'Enfocament d'Educació per al Desenvolupament.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aprenentatge per descobriment 2. La realitat en temes de solidaritat 3. Escala de valors 4. Igualtat 5. Resolució de conflictes 6. Empatia 7. Llibertat d'expressió 8. Discriminació 9. Responsabilitat com a subjecte actiu 	<p>Activitats de caràcter dinàmic i participatiu.</p> <p>Es dona com a referència de participació per a les activitats l'escala de Hart, però les activitats plantejades no arriben als últims esglaons de l'escala, es queden entre el nivell 5-6.</p>	<p>S'empra la metodologia de l'Educació per al Desenvolupament: Exploració, Reacció i Acció i es mostren activitats d'exemple de cada un dels tipus.</p> <p>Les activitats no estan vinculades a cap contingut concret, sinó que poden ser adaptades a diferents temes d'acord amb les necessitats i el criteri de l'educador.</p> <p>Les activitats són, en gran part, de caire grupal.</p>
Nuestros derechos. Guía didáctica PRIMARIA Jasone Aldekoa; Begoña Garamendi; Alicia Gil;	Material educatiu dividit en 30 unitats per desenvolupar en 3 cursos escolars que fan referència a la totalitat	Conscienciar a l'alumnat, professorat, pares i mares de la importància del desenvolupament dels articles de la CDI per	S'inclouen tots els drets de a Convenció de les 3 tipologies (provisió, protecció i participació).	Es tracta d'activitats planificades encara que amb participació de l'alumnat. Ho situaríem en un nivell 4-6 de	Es tracta des de tres nivells d'apropament: micronivell (el jo), mesonivell (l'entorn), macronivell (el món).

PROGRAMA	BREU RESUM	OBJECTIUS	CONTINGUTS	PARTICIPACIÓ	METODOLOGIA
Irene González; Maria Luisa Lupardo; Olga Maiz Derio (Bizkaia) (2001)	dels 41 articles de la CDI. Adreçada a infants entre 9 i 12 anys	aconseguir una societat més justa		l'escala de Hart. És important ressaltar que en cada unitat hi ha orientacions perquè la família a casa pugui continuar treballant el tema.	Aquesta metodologia afavoreix que l'alumnat s'identifiqui i comprengui els conflictes, adquireixi significativitat i ho transfereixi als diferents àmbits de la seva vida.
Derechos y deberes. Somos protagonistas de nuestro mundo Alboan (2002)	Material que conté una sèrie de propostes didàctiques per treballar amb l'alumnat d'Educació Primària, Secundària i Batxillerat el tema de drets i deures. Es proposen activitats per a les diferents disciplines curriculars. És una eina que permet abordar el tema de la ciutadania no només a l'aula sinó també a la família, el barri i el món. (Inclou proposta de formació per al claustre i els pares)	Promocionar una ciutadania activa i responsable	- Dret a la no discriminació - Drets d'uns pocs - Drets i deures - Drets presents a la família, aula, barri i ciutat	Es parteix d'activitats dirigides de tipus més conceptual però també es presenten activitats on l'alumnat ha de participar i actuar per ell mateix per arribar a la consecució tant de l'activitat com de l'objectiu. Ho situarem en un nivell de participació 5-6.	Es tracta d'una metodologia que integra els continguts dins les àrees curriculars segons en quina s'escaigui millor. Per exemple: a matemàtiques el dret a un consum responsable, etc. Es plantegen activitats grupals on parteixen de les experiències per arribar als coneixements i on els alumnes col·laborin en la planificació i realització d'aquestes
Ningú n'està exclòs! – Kids Inclusive UNICEF i Fundació Roger	Activitats de sensibilització sobre els conflictes diaris al voltant	Facilitar una actitud constructiva vers l'exclusió	Exclusió Gènere Discapacitat	Es plantegen activitats dirigides però de caire participatiu, com ara jocs	S'utilitzen exercicis de simulació i històries d'infants que han patit

Capítol 3. Estat actual dels programes i guies que treballen la CDI

PROGRAMA	BREU RESUM	OBJECTIUS	CONTINGUTS	PARTICIPACIÓ	METODOLOGIA
Torné Barcelona (2003)	de la discriminació per raça, gènere o discapacitat física o psíquica. Llibre i CD interactiu per a una millor aplicació dels seus drets. S'adreça a adolescents entre 10 i 17 anys	Promoure el respecte als altres	Creences i religions	de rol o altres semblants. També, es planteja un apartat d'activitats complementàries on es donen orientacions per a la configuració d'activitats on siguin ells qui les desenvolupin i duguin a terme com ara un programa de ràdio. Se situaria en els nivells més elevats de l'Escala.	l'exclusió per animar els joves a simpatitzar amb altres que han viscut vides molt diferents a les seves. S'espera que el manual s'utilitzi com un conjunt transversal.
La Convención de los Derechos del Niño (a). Propuesta para la Educación Secundaria José Tuvilla Rayo Sevilla (2004)	Proposta didàctica per tal de commemorar el Dia del Drets de la Infància i conèixer la CDI entre els adolescents de secundària. Es mostren un seguit d'activitats que, segons l'autor, han d'adaptar-se al projecte curricular del centre i a les característiques de l'alumnat (ritmes d'aprenentatge i coneixements previs)	Afavorir el coneixement de la CDI als alumnes de secundària a partir de: - Partir de la realitat de l'alumnat - Promoure l'activitat - Propiciar el diàleg - Promoure el pensament crític - Promoure l'expressió i desenvolupament d'afecte i sentiments - Promoure la participació Perquè l'alumne: - Conegui i compregui la	Tres unitats didàctiques: - Necessitats bàsiques, drets i dignitat humana - Coneixem la Convenció - Defensem els drets dels més vulnerables	Les activitats comencen amb una part individual i després realitzen la part grupal que tracta de posar en comú les individualitats per arribar a un consens grupal. Les activitats són dirigides però tenen intervencions de creació, intercanvi i participació entre l'alumnat. En l'escala ho situàvem entre els nivells 4 i 7.	Els principis metodològics són: - Informar: observació i coneixement de la realitat - Formar: anàlisi crític de la realitat - Transformar: compromís i transformació de la realitat Es pretén: - Assegurar la relació de les activitats amb el coneixement i l'experiència de l'alumnat

PROGRAMA	BREU RESUM	OBJECTIUS	CONTINGUTS	PARTICIPACIÓ	METODOLOGIA
		<p>CDI</p> <ul style="list-style-type: none"> - Adquireixi la capacitat de jutjar la realitat a partir de la CDI - Es comprometi i actuï, individual i col·lectivament, en defensa dels drets dels més vulnerables 			<ul style="list-style-type: none"> - Facilitar la construcció d'aprenentatges significatius - Interacció alumne – professor - Considerar les peculiaritats de cada grup - Impulsar les relacions entre iguals - Afavorir la reflexió personal i l'activitat grupal
<p>En el mundo a cada rato. Cuaderno del Profesor. Guía de propuestas didácticas UNICEF Comité Aragón Zaragoza (2004)</p>	<p>Proposta didàctica per a secundària i batxillerat.</p>	<p>Oferir recursos útils per poder treballar amb els joves la pel·lícula "En el mundo a cada rato" fomentant valors com la tolerància, la justícia social i la igualtat.</p>	<p>Prioritats d'UNICEF</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dret a l'educació - Dret a la salut - Dret a la igualtat - Dret a l'interès superior de l'infant - Dret a la supervivència i al desenvolupament 	<p>Activitats de tipus conceptual i de reflexió individual. La participació es dona en el moment de fer debat sobre les respostes dels participants però no en l'elaboració de les sessions i activitats. Guia tancada i amb un nivell de participació baix.</p>	<p>Es tracta de activitats individuals per fer a l'aula amb alguna orientació perquè es faci un debat comú per recopilar i comparar les idees individuals.</p>
<p>Todos tenemos que crecer Save The Children</p>	<p>Proposta d'educació en valors que ofereix 4 accions educatives diferents per conèixer la</p>	<p>Reflexionar sobre la importància de la CDI i sobre el compliment real en els àmbits que els són</p>	<p>Dret a la no discriminació Dret a ser escoltat</p>	<p>La majoria d'accions que es presenten són individuals però alhora tenen un component</p>	<p>Pretén fomentar el treball en equip, debatent, investigant i coneixent la vida d'altres</p>

PROGRAMA	BREU RESUM	OBJECTIUS	CONTINGUTS	PARTICIPACIÓ	METODOLOGIA
Madrid (2005)	CDI de forma amena i participativa i comprendre la necessitat de reivindicar permanentment els drets dels infants. Adreçada a infants entre 10 i 12 anys	propis.		participatiu elevat i de presa de decisions ja que poden decidir què dibuixen o si acudeixen a la festa o no. Les activitats que duen a terme pretenen que els infants coneguin la CDI però que siguin ells mateixos qui la donin a conèixer als adults.	infants que viuen en realitats allunyades. A més, intenta fer participats a la resta de la comunitat com els pares, avis i veïns.
KitsCaixaValors Toni Cirera, Teresa Cirera; Anna Carpena, Marta Berrocal, Ana Carrera, Gabriela Rubio Barcelona (2007)	Recurs educatiu adreçat a professorat i alumnat d'educació primària, d'entre 8 i 12 anys. La idea de fons és que a partir de l'auto-coneixement podem aprendre a respectar les normes i a valorar la diversitat.	Fomentar els valors ètics i de convivència, així com potenciar el paper actiu dels joves en la construcció de la societat.	- Identitat - Convivència - Responsabilitat	Es presenten activitats pautades però que pretenen la participació dels alumnes. Existeixen orientacions per a la creació d'activitats no pautades que desenvolupin els mateixos infants. Nivell 6-7.	Metodologia transversal i participativa. Es poden dur a terme les activitats de manera lliure, prenent com a model els suggeriments que s'inclouen en el kit i desenvolupar les seves propostes de manera creativa. Es tracta d'aplicar-ho a un grup classe. Marc per a l'experimentació, on puguin interioritzar vivencialment experiències que afavoreixin el creixement moral i donar-los

PROGRAMA	BREU RESUM	OBJECTIUS	CONTINGUTS	PARTICIPACIÓ	METODOLOGIA
Viviendo el derecho UNICEF Comité de Murcia Murcia (2007)	Proposta pedagògica lúdica i reflexiva adreçada a infants entre 9 i 13 anys. Material que es pot utilitzar de forma individual, a casa (parets-fills), a l'escola o en ambients educatius no formals. Inscrit en una perspectiva de drets i deures	Sensibilitzar la joventut i la infància perquè siguin capaços de desenvolupar actituds positives i crítiques, coneixent els seus drets i els de tots els infants del món perquè puguin incidir en la protecció i defensa dels seus drets quan siguin vulnerats.	- Dret al desenvolupament - Dret a la vida i a la supervivència - Dret a la participació - Dret a la protecció	Es tracta d'activitats estructurades i dirigides que, només, demanen l'opinió i reflexió de les activitats desenvolupades. Les tres unitats s'estructuren de la mateixa manera, incloent la que tracta de participació. Se situaria en un nivell inicial de participació: 4.	elements per a poder entendre i raonar aquestes vivències. Es plantegen situacions problemes que s'han de respondre individualment i després s'han de compartir i analitzar amb tots els participants.
Participar también es cosa de niños. Guía didáctica para el profesorado David Domínguez; Azahara Montero; Rodrigo Hernández; Raquel Ferrer; Benedicte Lucas; Izaskun Goya UNICEF - Comité Comunidad Valenciana. Save The Children	Guia didàctica que tracta sobre la participació infantil i ofereix al professorat informació, estratègies didàctiques i activitats per desenvolupar-la tant a l'aula com a fora. Destinada a infants entre 9 i 16 anys, adaptable a altres etapes.	Permetre l'inici de la participació de nenes i adolescents, fomentant el seu pensament crític i promovent la participació activa dels infants i adolescents en el seu entorn.	Capítols 1-3: teoria sobre participació infantil i estratègies metodològiques Capítols 4-7: - Explorant la participació - Reaccionant a la participació - A per l'acció! - Més acció!	Són majoritàriament activitats dirigides que se situarien en l'esglaió 5. Al mateix temps, però, es donen orientacions perquè el professorat pugui variar l'activitat i fer-la més participativa tot proposant accions fora de l'aula de caire més transversal que augmentarien la participació fins a nivells	S'utilitza la metodologia de l'Educació per al Desenvolupament: Exploració, Reacció i Acció. Activitats grupals adreçades a l'entorn de l'aula. En alguna activitat es dóna l'orientació d'incentivar activitats similars a nivell de centre.

Capítol 3. Estat actual dels programes i guies que treballen la CDI

PROGRAMA	BREU RESUM	OBJECTIUS	CONTINGUTS	PARTICIPACIÓ	METODOLOGIA
València València (2008)			Annex amb mites i realitats de la participació infantil	6 o 7.	
La Participación Infantil en la Resolución Pacífica de Conflictos Rocío Saborit; Patricia Prado; Criseida Cerradelo; Lola Gil UNICEF - Comité Comunidad Valenciana. Save The Children València València (2008)	Guia didàctica que tracta sobre la participació infantil aplicada a la resolució pacífica de conflictes, oferint al professorat informació, estratègies didàctiques i activitats per desenvolupar tant a l'aula com a fora. Adreçada al professorat que treballa amb infants de 4t, 5è i 6è de primària. Es pretén treballar de manera transversal a totes les assignatures.	Fomentar els drets de participació per a la resolució pacífica de conflictes	1a part: introdueix el dret a la participació i els seus beneficis relacionats amb estratègies metodològiques. 2a part: es presenten les activitats que versen sobre: 1. Dret a opinar 2. Dret a la Llibertat d'Associació 3. Dret a buscar i rebre informació 4. Dret a l'accés a la informació adequada 5. Dret a la llibertat de Consciència, Religió i Pensament	Es pretén aconseguir la participació de forma progressiva. És el professor qui valora des de quin nivell parteixen i a quin poden arribar. Activitats graduals que s'inicien amb activitats grupals prefixades de participació dels infants en el desenvolupament però no en l'organització, fins a arribar a activitats que s'han d'organitzar per ells mateixos. Abraça tot el ventall d'esglaios de l'escala de Hart.	Es pretén que la participació passi a formar part de la cultura del centre. Es pretén que a cada activitat hi hagi moments individuals, grupals i col·lectius.
Todos los derechos para todos los niños. Cuaderno de actividades de educación para el	Quaderns que ofereixen propostes inspiradores, obertes a ser modificades i utilitzades total o	Conèixer els Drets de la Infància Aprendre a assumir responsabilitats que es	- Desitjos i necessitats (bàsiques) - Vulneració o garantia de drets (salut, educació,	Aprenentatge dels drets a partir de la participació. Es presenten 2 tipus d'activitats: aquelles	La metodologia plantejada és grupal. En algunes activitats es demana reflexió

PROGRAMA	BREU RESUM	OBJECTIUS	CONTINGUTS	PARTICIPACIÓ	METODOLOGIA
<p>desarrollo. (3 libros)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Educación Infantil - Educación Primaria - Educación Secundaria <p>UNICEF España Madrid (2009b)</p>	<p>parcialment, que ens permeten conèixer els Drets de la Infància i intentar fer un món millor. Hi ha un quadern destinat a cada etapa educativa (infantil, primària, secundària)</p>	<p>deriven dels Drets de la Infància</p>	<p>treball, família, igualtat, guerra o desastre)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Celebrem el dia Mundial de la Infància (20N) - Fem dos passes (participació) - Drets de la Infància 	<p>d'exploració amb activitats més dirigides; i activitats d'acció on es donen orientacions però són els alumnes qui decideixen com la duran a terme i la planificaran. Situaríem en un nivell de participació elevat: 6-7.</p>	<p>individual de partida per arribar a la reflexió comuna. El dinamitzador orienta les activitats però deixa que siguin els mateixos alumnes qui desenvolupin les activitats i arribin al resultat esperat.</p>
<p>Los Derechos de los Niños y de las Niñas. Acompañádoles en el conocimiento de sus derechos Amparo Martínez Ten FETE-UGT Madrid (2010)</p>	<p>Adreçat a nens i nenes entre 8 i 10 anys, encara que és adaptable per més grans o més petits.</p>	<p>Donar suport per ajudar els nens i les nenes a conquerir els seus drets.</p>	<p>Es tracta només d'activitats de provisió sense arribar a treballar la totalitat dels Drets de la Infància.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Dret a la identitat 2- Dret a la igualtat 3- Dret a ser estimat 4. Dret a viure en pau 5. Dret a la família 6. Dret a l'educació 7. Dret a l'alimentació 8. Dret a conèixer els nostres Drets 	<p>Activitats molt dirigides. La formació dels grups la fa el professor.</p> <p>La participació es dona en les activitats de reflexió grupal i en el consens que s'ha d'aconseguir, però ells només han d'elegir entre una sèrie d'opcions. Participació molt incipient i estàtica. Se situaria en el nivell 4 de Hart i es pretén arribar al nivell 5.</p>	<p>Hi ha propostes bàsicament individuals i alguna grupal. Es pretén treballar a partir de dinàmiques i que els infants reflexionin a partir de les activitats.</p> <p>Però moltes de les dinàmiques grupals són la suma d'individualitats, no hi ha un treball de grup conjunt.</p> <p>Es proposa crear el llibre de drets de l'aula com a resultat del treball</p>

PROGRAMA	BREU RESUM	OBJECTIUS	CONTINGUTS	PARTICIPACIÓ	METODOLOGIA
Els drets dels infants. Cicle inicial i mitjà Amnistia Internacional Catalunya Barcelona (2010)	Es tracta d'activitats adreçades a infants entre 7 i 10 anys per treballar els drets juntament amb les actituds i els valors. Es pretén fer transferència d'aquests valors a la vida quotidiana dels nens i les nenes, a la seva classe i al seu entorn més immediat.	Reflexionar sobre la Declaració Universal dels Drets dels Infants	<ul style="list-style-type: none"> - La Declaració dels Drets Humans i la Declaració dels Drets dels Infants - Acceptació de les normes de convivència - Respecte de les diferents costums socials i culturals - Interdependència entre els nostres drets i els dels altres 	Activitats dirigides amb poca participació de l'alumnat. El professorat planteja les activitats i demana que es responguin una sèrie de preguntes per conformar una reflexió global de l'aula. Se situa en nivells inicials de participació (4).	Es planteja una metodologia a l'aula per treballar grupalment. La majoria parteixen d'una història, han d'aportar la seva reflexió personal i després arribar a un consens comú. També es donen activitats que tot i les instruccions són grupals la tasca és individual (dibuix).
Som joves, tenim drets... i deures. Grup IREF (Irene de Puig; Glòria Arbonés; Anna Baiges; Fèlix de Castro; Manuela Gómez; Marta Martí) Barcelona (2010)	Propostes de treball per a l'aula a partir de la Convenció dels Drets dels Infants. Previst per a l'educació secundària. Es proposen activitats diverses que poden adaptar-se a distintes situacions d'aula i necessitats dels estudiants. Possibilitat de treballar des de diferents matèries i espais escolars i extraescolars. Activitats dinàmiques i variades	Proporcionar a l'alumnat una educació en els drets, per estimular el sentit crític en la interpretació de la realitat i per actuar amb responsabilitat.	<ul style="list-style-type: none"> - Identitat - No discriminació - Educació - Protecció - Desenvolupament - Participació - Pau 	Es demana la participació dels infants en les activitats ja sigui per reflexionar sobre un tema o per actuar. Ara bé, les activitats d'acció estan dissenyades i preestablertes per la guia sense donar peu a que pugui haver-hi modificacions o que els alumnes puguin decidir l'acció per ells.	Es parteix del que els participants coneixen, de la seva experiència, per anar més enllà, conceptualitzar i comprendre la terminologia dels drets i reflexionar sobre les seves pròpies opinions. Es tracta de passar d'un pensament espontani a un pensament reflexiu i acabar fent propostes d'acció.

PROGRAMA	BREU RESUM	OBJECTIUS	CONTINGUTS	PARTICIPACIÓ	METODOLOGIA
PARTICIPACIÓ. Protagonistes dels nostres Drets. Save the Children Barcelona (2010)	El taller pretén difondre la situació actual de la infància als països del sud, a partir de l'enfocament de Drets dels Infants i mostrar com es promouen els drets dels infants en aquests països. Activitat innovadora que utilitza el recurs audiovisual com a eina d'expressió per a la divulgació i reivindicació dels drets dels infants adreçada a adolescents d'entre 14 i 16 anys.	Conèixer situacions de vulneració de Drets dels Infants en països del sud i experiències de bones pràctiques de promoció de Drets. Fomentar la participació activa dels adolescents. Fomentar l'intercanvi entre joves d'Argentina i Paraguai i joves de Barcelona, perquè nois i noies es converteixin en portaveus actius dels problemes que afecten a la infància i adolescència.	- Convenció dels Drets dels Infants - Drets dels Infants tant a Catalunya com als països del sud o empobrits - Situacions de vulneració dels drets com l'exploatació infantil - Conèixer experiències de bones pràctiques en la promoció i defensa dels Drets dels Infants - Reflectir aquestes situacions en un producte audiovisual	Els adolescents participen activament en l'activitat perquè: - Se'ls dóna l'oportunitat que pensin i utilitzin la creativitat per interpretar la CDI. Els infants interpreten per a altres infants.	S'utilitza una metodologia dinàmica, presentant temàtiques a través de materials audiovisuals, exposicions, obres teatrals i realitzant exercicis de reflexió en petits grups. Paral·lelament, es mostren continguts i exemples sobre cinema i llenguatge audiovisual i es realitzen exercicis per a posar en pràctica els coneixements adquirits, que estan recollits en el DVD.
Claroscuro, una visión más humana sobre los derechos de la infancia. Plataforma de Infancia (POI) Madrid (2011a)	És una exposició fotogràfica que s'acompanya dels reportatges audiovisuals "Las llagas de la infancia" del programa <i>En Portada de TVE</i> . Suposa una iniciativa de sensibilització didàctica	L'objectiu fonamental és conscienciar la societat civil sobre els drets de la infància a Espanya i la resta del món.	1. Tasques de les Organitzacions Socials en la defensa i la protecció dels DI. 2. Cites cèlebres de famosos per inspirar la reivindicació dels DI. 3. Treball infantil, analfabetisme, infants en	No podem definir quina participació es dóna ja que es tracta d'un material que acompanya a la reflexió.	El material no específica de quina manera es pot treballar amb ell. Dependrà de la persona dinamitzadora.

PROGRAMA	BREU RESUM	OBJECTIUS	CONTINGUTS	PARTICIPACIÓ	METODOLOGIA
La fàbrica de idees. Día Universal de los Derechos de la Infancia Plataforma de Infancia (POI) Madrid (2011b)	per aprofundir en el coneixement dels drets de la infància i mostrar la realitat dels nens i nenes de diferents parts del món. Document final del projecte participatiu "La Fàbrica de Ideas". Recull d'idees de nois i noies entre 7 i 16 anys. Agrupa més de 300 idees per poder millorar l'aplicació dels Drets de la Infància. Es pretén tenir en compte les idees per l'elaboració d'informes anuals de seguiment de la CDI i per fer-les servir com a propostes que la POI traslladarà al govern i al Comitè de Drets de la Infància.	Recollir les opinions dels infants i adolescents respecte als seus drets	conflictes armats, explotació sexual infantil Mesures Generals 1. Protecció 2. Provisió 3. Participació	Es considera de suma importància l'opinió dels infants envers els seus drets, la qual s'ha recollit en un document per traslladar-la als informes que es trameten als governs i al Comitè de Drets de la Infància. Ara bé, no tenim constància de com es van realitzar els diferents processos participatius.	El material no específica de quina manera es pot treballar amb ell. Dependrà de la persona dinamitzadora.

TAULA 9. PROGRAMES I GUIES SOBRE ELS DRETS DE LA INFÀNCIA NACIONALS

3.2. Programes i guies sobre els Drets de la Infància internacionals

Internacionalment també hi ha programes i material educatiu sobre Drets de la Infància que s'han volgut tenir en compte en aquest anàlisi. En la taula següent es presenta de forma resumida una revisió dels més rellevants per a l'objecte d'aquest estudi:

PROGRAMA	BREU RESUM	OBJECTIUS	CONTINGUTS	PARTICIPACIÓ	APRENTATGE GRUPAL
Creative Tools: Civic Engagement of Young People. Growing up in cities Canada Philip Cook; Natasha Blanchet-Cohen Canadà (2005)	Aquesta guia constitueix una base per al desenvolupament de plans d'acció concrets que involucren als joves en la vida cívica i la presa de decisions en col·laboració amb els adults locals, planificadors de la comunitat i representants dels governs municipals La guia està pensada per adolescents entre 13 i 18 anys, però es pot aplicar des dels 8 fins als 30 anys.	L'objectiu principal d'aquesta guia és ajudar els municipis a augmentar la inclusió social dels joves, especialment aquells en situació de risc. Així mateix, es pretén millorar l'eficàcia i la sostenibilitat de la planificació urbana.	- La necessitat d'eines pràctiques - El pla d'acció - Establiment de les bases - Preparar-se un mateix - Preparar el grup - Eines - Avaluació	La guia es basa en un procés de recerca d'acció- participativa on els infants participen i col·laboren en les activitats. Tot i que tenen una orientació són els participants els que desenvolupen l'activitat i arriben als resultats d'acord amb el seu procés i desenvolupament. Situaríem la participació en un nivell elevat (6)	Aquest material incorpora activitats experiencials i les diferents dimensions d'aprenentatge. La base de les activitats es l'anàlisi de la realitat dels participants i la confluència i reflexió en grup per elaborar uns resultats comuns. Es basa en metodologies creatives i vivencials.
Rights, Wants and Needs. Teaching for children	Aquest kit de recursos consisteix en un conjunt	- Conèixer les necessitats personals i familiars	- Dret a què? - Drets, desitjos o	Les activitats són participatives però estan	S'usen metodologies participatives i

PROGRAMA	BREU RESUM	OBJECTIUS	CONTINGUTS	PARTICIPACIÓ	APRENTATGE GRUPAL
rights UNICEF Canadà (2005)	de 20 cartes i activitats educatives adreçades a ensenyar i aprendre sobre els drets de l'infant i el concepte de ciutadania. Són activitats puntuals que s'agrupen per temes i que es poden incloure en aquests o en el pla d'estudis per treballar-les. Estan seqüenciades per edats i es procura que amb els alumnes més grans es treballi directament amb els articles de la CDI per anar-los-hi familiaritzant.	bàsiques i aprendre com es poden cobrir les necessitats bàsiques - Comprendre la relació entre drets i responsabilitats - Identificar les necessitats físiques, interpersonals i emocionals dels éssers humans	necessitats - Canvi global - Dret a l'oportunitat - Drets i responsabilitats - Enllaçant drets	dirigides pel professorat i no donen peu a un participació activa. Les activitats se situarien en un nivell mig (5)	dinàmiques de grup per tal de desenvolupar les activitats. Es desenvolupa un treball autònom a partir de l'ús de revistes i material complementari aportat pels alumnes.
El derecho a tener derechos. La ciudadanía de niños, niñas y adolescentes Irene Sinigaglia; Néstor Borri; Diego Jaimés Argentina (2006)	Es tracta d'una campanya de comunicació i educació sobre les polítiques públiques per a la infància dirigida a la ciutadania i a joves.	Promoure un enfocament de les polítiques d'infància que posi en joc la dimensió política de la construcció de ciutadania. Acompanyar la formulació de preguntes i interrogants col·lectius que permetin repensar la mirada i l'acció de les	- Ser ciutadà, subjecte de drets - Igualtat d'oportunitats - Inclusió - Participació	Es dona opció a participar. Les activitats estan establertes, tot i que es donen orientacions perquè puguin variar segons el grup. Qui decideix els canvis és la persona dinamitzadora i els participants només segueixen les ordres. En l'escala de participació se	Treball grupal amb activitats de reflexió i comprensió on es treballen conceptes, estratègies i actituds. La persona dinamitzadora queda en un segon terme i guia al grup en la consecució dels objectius.

PROGRAMA	BREU RESUM	OBJECTIUS	CONTINGUTS	PARTICIPACIÓ	APRENTATGE GRUPAL
Del dicho al hecho. Participación de niños, niñas y adolescentes en eventos con adultos Patricia del Pilar Horna Castro Save The Children Suecia Perú (2006)	Dirigit a adults que han entès que no poden parlar del que els nens i nenes senten i pensen sense incorporar les seves veus. També, per a nens que vigilaran que les condicions dels esdeveniments on són convocats facilitin la seva participació "real i efectiva". 3 capítols que són com 3 passos a seguir.	organitzacions respecte d'una mirada ciutadana sobre la infància. L'objectiu és contribuir i donar suport a promoure la participació de nens, nenes i adolescents en els diferents espais als que són convocats a "participar"	I. Participació dels infants. Enfocament i concepcions II. Revisió de mites sobre la participació en esdeveniments amb adults III. Orientacions per promoure la participació	situaria en un nivell 5. Es donen orientacions a una participació real de l'infant, a l'hora d'organitzar esdeveniments, promoure representants, tenir en compte la seva veu i opinió però de manera conceptual. No hi ha activitats participatives, ni dinàmiques grupals, sinó orientacions conceptuals. Tot i parlar de participació el nivell que s'hi dona és baix.	Es tracta d'una guia orientativa tant per adults com per a infants amb activitats conceptuals de reflexió, bàsicament, individuals. Però, en alguns casos es demana una posada en comú i reflexió grupal dels resultats.
Bringing Children's Rights Alive Grade 6 Language Arts and Social Studies Lessons UNICEF Canadà (2008)	Orientacions i activitats per abordar els Drets de la Infància a través del currículum escolar en les assignatures de llengua i ciències socials per als alumnes que cursen "Grade 6" (11-12 anys).	Incorporar els drets de la infància en el currículum de llengua i de ciències socials dels alumnes de "Grade 6"	- Drets i desitjos - La CDI - Països desenvolupats i països en vies de desenvolupament - Alimentació - Educació	Activitats participatives però molt seqüenciades pel professorat. Es dona un nivell mig de participació situant-lo en un nivell 5 de l'escala de Hart.	S'usen algunes dinàmiques participatives com jocs i debats per a la reflexió, però moltes de les activitats es desenvolupen de manera individual i després es fa un recull d'aportacions,

PROGRAMA	BREU RESUM	OBJECTIUS	CONTINGUTS	PARTICIPACIÓ	APRENTATGE GRUPAL
	Es donen activitats específiques i orientacions o exemples que pot incloure el professorat en el transcurs de la seva matèria		- Salut - Treball		és a dir la suma d'individualitats.
Helping to make your classroom a global schoolhouse UNICEF Canada (2008)	Eines, recursos i activitats puntuals que el professor pot anar aplicant a la seva classe per tal de treballar l'Educació per al Desenvolupament Les activitats estan diferenciades per grups d'edat i segons l'assignatura on es pot treballar. Estan seqüenciades per edat i se'n poden trobar per diferents nivells.	Integrar l'Educació per al Desenvolupament a l'aula. Promoure coneixements i habilitats en els infants que els ajudin en el seu propi futur i a fer un món millor.	- Ciutadania global - Desitjos, Necessitats i Drets - Medi ambient i drets - Dret a l'Educació - Local i Global	Les activitats són participatives donant la possibilitat als infants perquè donin la seva opinió, però al mateix temps estan dirigides pels adults. Se situarien en un nivell mig (5) de participació.	Es donen activitats grupals que comparteixen amb la resta de companys. A més, es donen orientacions per tal d'ampliar les activitats si els infants estan motivats fora del grup. S'usen dinàmiques participatives com estudi de casos, vinyetes, reflexió...
Thinking rights. School resource pack for ages 11-16 UNICEF UK (2009)	És un paquet de recursos per a adolescents entre 11 i 16 anys per treballar els Drets de la Infància que es basa en els coneixements previs dels alumnes. Les activitats	El principal objectiu d'aquest recurs és animar els joves a desenvolupar conceptes i habilitats que millorin el seu pensament sobre la naturalesa dels drets humans.	- Tipus de Drets - Ciutadania Global - Participació - No discriminació - Responsabilitats	Les activitats es desenvolupen a partir de dinàmiques participatives com ara role-playings. Es dona la possibilitat de que els alumnes escullin les activitats a	L'enfocament d'aquesta proposta proporciona estructures per ajudar a l'ensenyament de les habilitats i la formació d'opinions. Les activitats estimulen als infants a

PROGRAMA	BREU RESUM	OBJECTIUS	CONTINGUTS	PARTICIPACIÓ	APRENTATGE GRUPAL
	estan basades en la filosofia de l'enfocament de drets i aborden l'educació per a la ciutadania. Inclou l'ús de dinàmiques participatives.		- Resolució de conflictes - Pobresa i explotació - Salut - Família - Educació	desenvolupar. El nivell de participació és elevat i se situaria en un nivell 6-7 en l'escala de Hart.	raonar per ells mateixos.
Just Living. A secondary school resource pack to help young people develop a rights-based approach to economic well-being UNICEF UK (2010)	Aportar una perspectiva global i un enfocament basat en els drets per al benestar econòmic i la capacitat financera als alumnes de secundària. Se sustenta en l'article 27 de la CDI, "El dret a un nivell de vida adequat per satisfer les necessitats físiques, socials i mentals"	- Proporcionar als joves activitats que fomentin el debat sobre el benestar econòmic i que puguin tenir en compte els punts de vista dels joves de diferents parts del món - Desenvolupar la comprensió dels joves sobre el què significa ser un ciutadà del món i donar-los la possibilitat d'actuar per un món just i sostenible en el qual els drets i responsabilitats de les persones es reconeguin i respectin - Donar a conèixer la Convenció	- Ciutadania global i la CDI - Dret a un nivell de vida digne - Feina i diners - Drets i responsabilitats - Pobresa - L'emprenedoria i el benefici econòmic	La participació en el projecte és present. Els participants han d'analitzar la realitat i arribar a conclusions en comú, però les activitats venen seqüenciades i amb poques orientacions d'adaptació per tal que siguin ells qui siguin actors del procés. Nivell 5.	Es basa en una metodologia vivencial a partir d'imatges, estudi de casos i testimonis. Les sessions estan plantejades grupalment i amb la reflexió i treball comú.

PROGRAMA	BREU RESUM	OBJECTIUS	CONTINGUTS	PARTICIPACIÓ	APRENTATGE GRUPAL
The National Child Day. Children's Rights Activity Guide Government Canada (2010)	Guia per Celebrar el Dia Nacional del Nen. Activitats distribuïdes per edats entre els 6 i 15 anys. Les activitats estan dissenyades perquè els infants aprenguin i celebren els seus drets. Aquestes són divertides i fàcils d'usar. S'aposta per activitats on els infants animin al seu entorn a comprometre's amb els drets. Es dona l'opció que puguin facilitar el seu propi aprenentatge i la divulgació dels seus drets	<ul style="list-style-type: none"> - Distingir entre necessitats i desitjos - Identificar els drets i responsabilitats dels infants - Comprendre la importància i la interdependència dels drets universals de la infància - Demostrar la comprensió de la Convenció - Treballar cooperativament en grups 	<ul style="list-style-type: none"> - Drets per a tots - Drets o desitjos - Drets i responsabilitats 	Cada activitat se situa en un nivell diferent de participació, segons l'edat i segons la implicació dels participants. Es treballa amb un nivell de participació molt elevat que arriba fins al nivell 8 de l'escala de Hart ja que se'ls proporcionen orientacions perquè siguin ells mateixos qui desenvolupin activitats i promoguin la participació dels adults.	Les activitats usen metodologies grupals i dinàmiques participatives. Pretenen que al mateix temps d'aprendre els infants gaudeixin. El professional resta a disposició dels infants i desenvolupa el seu paper de guia.
Humanito 4. Programa educativo interactivo. Derecho a tener derechos Naciones Unidas. Argentina i Uruguay (2010)	Programa interactiu (DVD) per conèixer els Drets de la Infància. S'hi pot trobar una guia per a la persona dinamitzadora, una introducció on s'explica la CDI adaptada per als infants i una bateria d'activitats distribuïdes en 7 temes principals.	Conèixer els propis drets	<ul style="list-style-type: none"> - Família - Identitat - Salut - Educació - Drets dels nens - Participació - Treball infantil 	Gran part de les activitats que es plantegen són d'anàlisi de situacions on s'ha de donar la resposta adequada a partir de la reflexió i el coneixement de la CDI. No es dona massa oportunitat a la participació tot i que un dels ítems que es treballa és aquest.	No hi ha una seqüenciació d'activitats perquè s'ha previst respondre als diferents nivells d'aprenentatge, edat, maduresa dels infants que l'usin. Serà el dinamitzador qui ho distribuirà. Es planteja que les activitats tant puguin

PROGRAMA	BREU RESUM	OBJECTIUS	CONTINGUTS	PARTICIPACIÓ	APRENTATGE GRUPAL
	Depenen del tema s'hi troben més o menys activitats. En cada un dels ítems també s'hi troba un apartat d'ampliació			Tot i això, es demana a la persona dinamitzadora que faci participar als alumnes i els deixi opinar i arribar a les seves pròpies conclusions.	treballar-se de manera grupal en una aula com de forma individual
Cuadernillo de dispositivos didácticos sobre derechos de la infancia OPAS México (2012)	Es tracta d'una proposta de formació per a la formació inicial del professorat on es vol propiciar la reflexió i l'anàlisi dels futurs docents a través de narracions breus que tinguin a veure amb els drets de la infància per tal de donar-los-hi significat i obrir l'interès envers aquests.	Sensibilitzar al personal docent en matèria de drets de la infància i promoure el seu rol com a garants del dret a l'educació, l'equitat de gènere i promotors de les escoles com espais lliures de violència.	<ul style="list-style-type: none"> - Importància dels DI per a la tasca docent - Dret a l'educació de tots els nens i nenes. - Dret a la no discriminació - Dret a l'educació inclusiva 	Es tracta d'una formació grupal a través de contes. Les activitats donen peu a la participació a l'hora de la reflexió en grup en acabar cada sessió. Aquesta participació ve determinada per l'activitat que ja està dissenyada i preparada per dur-se a terme tal qual. Existeix un nivell de participació baix.	Proposta basada en la metodologia del relat. Aporta significat a nivell de representació i sensibilització a través de contes, anècdotes, històries i metàfores. Es tracta de propiciar la reflexió i l'anàlisi.
Guía de facilitación. Niños, niñas y adolescentes contribuyendo para que se cumplan nuestros derechos en Nicaragua. Harry Shier i CESEMA	Guia per a persones adultes que pretenguin facilitar processos educatius i d'apoderament amb nens, nenes i adolescents en la promoció i defensa dels seus drets. A més de	Propiciar la facilitació de processos de reflexió – acció amb nens, nenes i adolescents.	<ul style="list-style-type: none"> - Nacions Unides i el Comitè de Drets de la Infància - Recomanacions a l'estat de Nicaragua - Promoció i mobilització de les recomanacions 	Es proposen activitats de participació on els nens i nenes poden aportar les seves idees i reflexions. La participació és alta ja que la persona dinamitzadora orienta però no decideix. Nivell 7.	Es treballa a partir d'un enfocament vivencial i de l'experiència dels participants. Es treballa de manera grupal i arribant a acords comuns entre tots els participants.

PROGRAMA	BREU RESUM	OBJECTIUS	CONTINGUTS	PARTICIPACIÓ	APRENTATATGE GRUPAL
Nicaragua (2012)	les activitats en l'annex trobem les indicacions metodològiques per portar-ho a terme.				

TAULA 10. PROGRAMES I GUIES SOBRE ELS DRETS DE LA INFÀNCIA INTERNACIONALS

3.3. Valoració dels programes analitzats

L'anàlisi anterior revela que són nombrosos els programes i els recursos existents per al coneixement dels Drets de la Infància, tant en l'àmbit nacional com internacional. En el cas internacional, s'han trobat recursos a països llatinoamericans, a Canadà i al Regne Unit. Però, tot i el nombre de recursos, són pocs els que treballen íntegrament aquests drets i serveixen per a la difusió i promoció dels Drets de la Infància en general.

Podem observar com les Organitzacions No Governamentals (ONG) que treballen a favor de la infància i l'adolescència són les que promociónen l'elaboració d'aquests programes o guies. Aquestes encarreguen l'elaboració a personal extern o és el mateix personal de l'entitat qui elabora el material. També, es troba algun material editat per entitats privades en el marc de la seva obra social o, en menor mesura, material editat per entitats públiques. S'observa com el pes de les entitats públiques o de centres que depenen d'aquestes augmenta en els programes internacionals, però sense sobrepassar el pes de les ONG.

Les publicacions analitzades en l'àmbit nacional són iniciatives d'àmbit estatal o editades específicament per una comunitat autònoma. Ara bé, aquestes últimes no tenen especificitats de la comunitat concreta i poden desenvolupar-se, sense entrebancs, en altres comunitats. Es troba alguna iniciativa de caràcter local però, encara que se sàpiga que n'hi ha més, aquestes no se sistematitzen i programen per tal de extrapolar-ho a altres municipis o regions sinó que queden en el nucli reduït de la ciutat, barri o zona on es du a terme. En el cas internacional, trobem que les publicacions són propostes estatals en tots els casos.

Els programes analitzats estan editats en la seva totalitat al segle XXI. S'inicia a principis de segle, any 2001 i agafen impuls a mitjans de la dècada. És a partir de 2007 quan es demostra un augment dels programes i recursos editats. Aquest fet s'explica per la importància que va adquirint la Convenció dels Drets de la Infància amb els anys, però, també, pels informes i observacions finals que elabora el Comitè dels Drets de la Infància després de comprovar el grau de compliment de la CDI als països que l'han ratificada. Aquest fet comporta que els països avaluats realitzin petits canvis en les

polítiques públiques envers a la protecció de la infància i promocionin les iniciatives de difusió de la CDI.

S'observa que són propostes destinades a l'àmbit formal, ja sigui per educació primària o per educació secundària, i són pocs els programes i recursos per a l'àmbit no formal. Ara bé, en la majoria dels casos, s'estipula que poden ser adaptades per tal de ser aplicades en l'àmbit no formal. Es diferencien les propostes per l'etapa educativa o per l'edat dels participants. Altres, s'adrecen a un col·lectiu específic. I unes poques van dirigides a la societat en general sense diferenciar entre infants, adolescents o adults. L'edat dels participants en els programes analitzats oscil·la entre els 8 i els 18 anys. Normalment, es distribueixen per franges que divideixen els infants entre els 8 i 12 anys en un grup i els 12 i 16 en un altre, mentre que dels 16 als 18 anys ja són més escassos. No obstant, s'anomena en gairebé totes les propostes que l'edat dels participants és flexible i les activitats poden adaptar-se a l'edat.

S'observa com els **continguts** que es treballen en els programes són diversos. En molts d'ells es treballa el conjunt dels Drets, encabint drets de les tres tipologies (Provisió, Protecció i Participació) però també es troben programes que, tot i anomenar que treballen els Drets en general, se centren en alguna de les 3P en especial.

Es dona molta importància als drets de *provisió* en la majoria dels programes. S'observa que algun d'ells parlant de Drets de la Infància només fa referència als que s'encabeixen en aquesta tipologia. Altres, se centren en alguns dels drets de provisió com ara l'alimentació o la identitat i, a més, ho fan des d'una visió assistencialista on es relaciona dret amb necessitat a cobrir. Es tractaria de programes que apliquen un enfocament de necessitats en comptes d'aplicar l'enfocament de drets on es conceben els drets des d'una visió global i amb possibilitats d'exercir-los tot i que no hi hagi una mancança o una necessitat, simplement pel fet que es té.

En molts casos es planteja la privació dels drets tan sols en països en vies de desenvolupament i no es té en compte que es donen situacions de vulnerabilitat o risc, també, en els països desenvolupats. No obstant, alguns programes fan referència a la diferència entre primer i tercer món per treballar-la i donar a conèixer que en els països desenvolupats també es donen situacions de privació de drets i que s'ha de fer quelcom

per canviar-ho. I, finalment, s'observa alguna mostra d'activitats on es donen a conèixer iniciatives que desenvolupen els països en vies de desenvolupament per tal de superar la manca de drets i com aquestes iniciatives podrien extrapolar-se a certs entorns dels països desenvolupats.

Pel que fa als drets de *protecció* es conceben en el conjunt dels drets i no es dóna la paradoxa de parlar de drets en general i treballar els drets de protecció en concret. Ara bé, és un dels conceptes treballats més de passada. Interpretem que es dóna pel fet que es coneix que hi ha moltes propostes que treballen els drets de protecció exclusivament (aquestes no es recullen en aquest estudi per ser específiques), per tant s'entén que ja està cobert l'ensenyament d'aquests drets. S'evidencia en aquest fet la influència de les polítiques públiques i el seu impuls per actuacions de protecció de la infància.

En quant a *participació* la majoria de programes fan esment en els seus continguts a la participació. No obstant, es dóna la paradoxa que es treballa de manera conceptual, com un contingut teòric, i no com una aplicació pràctica on poder aplicar metodologies participatives per tal d'experimentar amb la participació i fer que els infants i adolescents siguin agents actius del seu aprenentatge.

Per últim, fer esment que gran part dels programes analitzats plantegen que els seus continguts s'integrin en les àrees curriculars segons el professional cregui oportú, sense una orientació fixa i donant peu a la transversalitat dels continguts dins les assignatures. O bé que es desenvolupin com a activitats puntuals fora d'un context específic i estipulat com podria ser una assignatura concreta.

Els **objectius** de la majoria dels programes parlen de conèixer la CDI. Es queden amb la idea que els drets són estàtics que és un coneixement més a aprendre però que no s'han de fer viure o sentir per aprendre'ls o perquè siguin més significatius. És a dir, no es dóna una visió holística d'aquests drets ni tampoc del procés d'ensenyament – aprenentatge ja que només es parla de coneixements i es deixen de banda, en molts casos, les estratègies i les actituds.

En diverses ocasions es parla de reflexionar sobre la importància d'aquests drets. En aquest cas, donen un pas més a la dimensió cognitiva i s'endinsen en la dimensió emocional però encara manca la dimensió comportamental.

En alguns casos s'estableix l'objectiu d'actuar o assumir responsabilitats. S'observa la voluntat de treballar la idea de dret versus responsabilitat però de manera molt incipient. Ara bé, aquesta concepció només és dóna en algun programa puntual i quan es fa només és treballa en alguna activitat concreta i no en la totalitat del programa o com a filosofia de treball.

D'altra banda, un dels objectius clars de la majoria de programes és que els infants puguin desenvolupar un pensament crític i puguin participar activament en la societat i en les situacions que els afecten. Objectiu que es contradiu amb el plantejament de les activitats que mostra com es treballa només de manera conceptual.

Les diferències entre els programes nacionals i internacionals en quant als objectius d'aprenentatge i com s'aborden aquests, evidencien que fora del territori espanyol es dóna una visió holística de l'aprenentatge així com dels Drets de la Infància i es treballen els continguts com un tot. No es tracta tant de l'ensenyament dels drets com a concepte sinó de com de viure i experimentar aquests drets. Es constata com amb aquest abordatge s'arriba a la consecució de la triple dimensió d'aprenentatge ja que vivint els drets, es coneixen, es creen habilitats per afavorir-los i s'interioritzen actituds favorables als drets.

La primera troballa important és la paradoxa en quant a la **participació infantil** que es dóna en gran part dels programes analitzats. Es parla i emfasitza sobre els drets de participació però, després, en les activitats es plantegen activitats poc participatives. Es plantegen activitats on els participants poden donar la seva opinió però no poden dirigir com han de ser aquestes perquè venen establertes d'entrada i planificades perquè les organitzin i dirigeixin els adults. També, es donen exemples de programes que parlen de la participació infantil i de les accions que poden dur a terme els infants i adolescents, no obstant les activitats que s'hi estableixen estan dissenyades i preestablertes a la guia sense donar peu a variacions i amb poques possibilitats que els infants puguin participar activament.

La majoria de programes plantegen activitats dinàmiques i participatives, és a dir que es desenvolupen en grup i que van més enllà de la transmissió de coneixements. Però la participació dels infants és molt incipient ja que les activitats estan organitzades i dirigides pels adults i no donen peu a que els participants actuïn per ells mateixos. D'acord amb l'escala de Hart (1992) proposarien una participació que se situaria en l'esglaió 4 "*Orientats però informats*" on els infants participen i coneixen en què participen però no són consultats ni prenen decisions sobre el desenvolupament del programa. Es tracta d'activitats molt dirigides on la participació real només es dona en les respostes dels participants i no en l'elaboració de les activitats. És a dir, es plantegen activitats on se'ls demana l'elecció d'una sèrie d'opcions com a símbol de participació. En aquest cas, podríem parlar en l'escala de Hart del nivell 5 "*Consultats i informats*" que anomena que es brinda als participants l'oportunitat de donar la seva opinió, se'ls escolta, però la informació queda a expenses de si es farà servir o no.

Altres casos, encara que en menor mesura, plantegen activitats que acompanyen els infants i adolescents cap a la participació, l'intercanvi i la creació. Són dirigits pels adults però es comparteixen les decisions amb els infants i se'ls motiva perquè actuïn. En l'escala de Hart s'augmentaria un nivell i es passaria al nivell 6 "*Decisions iniciades pels adults i compartides amb els infants*". Es tracta de prendre decisions conjuntament entre adults i infants i que aquests últims s'involucrin en el procés. És un nivell realment participatiu, però encara hi ha un pes molt important de la persona adulta que supervisa, gestiona i pren l'última decisió.

Programes puntuals van més enllà i donen orientacions perquè els participants s'involucrin i no siguin els professors qui ho facin tot. Pretenen que els infants decideixen per ells mateixos. Es plantegen, en primer lloc, activitats d'exploració que són dirigides pels professionals i, després, activitats d'acció on es donen només orientacions i on els participants tenen més poder de decisió. Es proposa en aquest cas, una participació elevada arribant a situar-se entre el nivell 6 i 7 de l'escala de Hart. No podem considerar que estiguin en el nivell 7 "*Decisions iniciades i dirigides pels infants*" perquè les orientacions, la idea per actuar ve donada pels adults, però tampoc pot quedar-se en el nivell 6 ja que les decisions les prenen els infants.

Un altre grup de programes, n'inclou un parell, treballen la participació de forma progressiva. És a dir, comencen des d'un nivell baix de participació per arribar a un dels nivells més alts a mesura que van passant les sessions. Ara bé, la persona dinamitzadora és qui determina en quin nivell estan els participants i fins on poden arribar sense tenir en compte les opinions d'aquests. Simplement és una consecució d'accions que especifica el professional. Tot i que arribin a treballar tota l'escala de Hart, no demostren que els infants siguin participants actius del seu aprenentatge, ja que és el professional qui els diu en tot moment en quin estadi estan i de quina manera seria millor que ho fessin.

Només s'ha trobat un programa que desenvolupa activitats on la participació infantil és molt elevada. En ell, els participants decideixen, creen i actuen per ells mateixos i en acabar mostren el seu resultat a altres. Per aconseguir-ho apliquen la metodologia de l'Aprenentatge Servei. Els participants, primer, aprenen i coneixen i, després, traspassen la informació a pares, germans, companys o amics. Es tracta d'un tipus de participació molt elevada que podria assolir el nivell 8 de l'escala de participació de Hart "*Decisions iniciades pels infants i compartides amb els adults*". Mentre aprenen i coneixen, estaríem parlant d'un nivell 6 ja que és el professional qui decideix les activitats i qui les aporta als infants, però en una segona fase són els participants els que creen i decideixen què ensenyaran a altres persones, podent o no demanar el suport adult. Per això, no podem afirmar en quin dels nivells se situaria, si en el 7 o el 8 ja que dependrà de la intenció dels infants.

No volem deixar de ressaltar el fet que s'ha trobat algun programa que posa èmfasi en la participació familiar. Es tracta d'una visió més integral de l'aprenentatge així com del desenvolupament infantil. Es considera la perspectiva ecològica de l'individu i la importància del suport social. Així doncs, en els programes donen orientacions perquè a casa es pugui continuar treballant el tema i els pares siguin partícips dels aprenentatges dels seus fills.

Les diferències entre els programes nacionals i internacionals en quant a l'aplicació de la participació infantil en els programes d'intervenció sobre els Drets de la Infància, evidencien que fora del territori espanyol està més normalitzada la participació de la infància. Així doncs, en els programes es demostra com es preveu un grau de

participació més elevat dels infants, prenent decisions, planificant i organitzant accions relatives a les temàtiques d'aplicació.

Gran part dels programes estudiats no proposen un **mètode** específic i desenvolupen les activitats a partir de la realització d'aquestes en grup com la suma de les individualitats dels participants i amb una posada en comú al finalitzar la sessió dels temes tractats. Ara bé, es vol destacar tres mètodes que s'han evidenciat i que s'apropen a la metodologia grupal i a la promoció de la participació infantil.

Per una banda, trobem un mètode d'ensenyament – aprenentatge elaborat per una entitat destinada a la protecció dels Drets de la Infància i que s'aplica en l'Educació per al Desenvolupament. Consta de 3 fases: (1) Exploració, (2) Reacció i (3) Acció. En la primera es treballa la part més conceptual i teòrica aprenent allò que els participants no coneixen. La segona, tracta de reflexionar sobre allò après i pensar què poden fer ells per canviar-ho. I en tercer lloc, es planteja realitzar accions on incidir per canviar o millorar allò que han conegut i han reflexionat i creuen que no és correcte. Si es relaciona amb les generacions sorgides al llarg dels anys en la intervenció social, es podria associar amb la tercera generació que aposta perquè el participant sigui subjecte del seu propi aprenentatge.

Un altre mètode que es presenta també es distribueix en 3 fases: (1) Informar, (2) Formar i (3) Transformar. Es pot contrastar amb l'anterior ja que les fases són molt similars, però en aquest cas es contempla des de la visió del professional. Qui informa, forma i transforma és la persona dinamitzadora i el participant és el receptor passiu dels coneixements. Relacionant-ho amb les generacions en la intervenció social es podria vincular a la segona generació, ja que és l'educador qui ha de realitzar la tasca i no el participant. El professional té un paper principal i és qui exposa les tècniques o habilitats, però no es desenvolupa l'autonomia del participant. En tot moment serà necessària la figura del professional.

Per últim, s'ha trobat un altre mètode que, també, contempla 3 fases: Micronivell [jo] (1), Mesonivell [entorn] (2), Macronivell [món] (3). En aquest cas, es treballa des d'allò més general i més llunyà que es percep com a que no ens afecta, per arribar al jo i al més proper. Es té en compte una visió holística de l'individu on importa tant el que li

succeeix a un mateix com el que succeeix a la comunitat o en un indret més llunyà. Es relaciona amb els dos mètodes anteriors ja que també tracta d'actuar i de transformar però ho fa a l'inrevés. En primer lloc, comprèn els conflictes i aquests adquireixen significat per tal de, després transferir-ho a la vida quotidiana i a l'entorn més íntim.

Un altre dels punts a analitzar era en quina mesura s'aplicaven metodologies basades en **l'Aprenentatge Grupal**. Es tracta d'anar una mica més enllà i observar si es treballa en grup o només es dóna la suma d'individualitats, etc.

Un nombre substancial de programes duen a terme activitats grupals (aula), però també en plantegen algunes de cicle o de centre. Activitats grupals (aula) que ajuden a la reflexió i treballen des de i amb el participant experiències i continguts previs. Es plantegen exercicis de simulació i històries de vida que ajuden a fer més proper i real un problema identificant-se amb la situació. Volen tenir en compte i partir de les peculiaritats del grup, dels coneixements, vivències i experiència prèvies dels participants per a la construcció dels aprenentatges. Anar més enllà, conceptualitzar i comprendre els drets i fer una reflexió pròpia. Pretenen que els participants passin del pensament espontani al reflexiu i sumar-hi l'acció en l'últim esglaió.

En aquest sentit, hi ha programes dels analitzats que apliquen el treball en equip, debat i investigació per a l'aprenentatge conjunt aprofitant la recerca de recursos fora de l'entorn immediat i la participació comunitària. En aquest cas, la persona dinamitzadora orienta les activitats però deixa actuar els participants perquè arribin al seu propi resultat. És aquesta una veritable intervenció basada en l'Aprenentatge Grupal.

També, trobem que un dels casos diferencia entre activitats de tres tipus: individuals, grupals i col·lectives. Pretén que la participació sigui una metodologia de centre, que s'apliqui en cada una de les activitats i sigui la filosofia que inspira el centre. Es proposa activitats dinàmiques a partir de materials creatius com ara vídeos, exposicions, obres de teatre, etc.

Ara bé, la majoria són programes grupals que comporten treball individual i posada en comú després. Es tracta de la suma d'individualitats no d'un treball grupal real que es construeix en conjunt. Anomenen activitats grupals a aquelles que es fan en un grup

classe al mateix temps però cadascú en el seu espai i per si sol. En aquests casos no hi ha un aprenentatge realitzat en comú sinó que cadascú, individualment, reflexiona i fa el seu procés, que s'acaba amb la posada en comú de les diferents opcions dels participants però que no implica una reflexió a partir del fet de compartir vivències, experiències o sentiments.

La diferència entre programes nacionals i internacionals en quant a l'Aprenentatge Grupal, s'observa com molts dels programes que anomenàvem que feien ús d'aquesta metodologia eren d'àmbit internacional. A l'exterior es treballa des de la perspectiva que el grup és un tot i que cadascú pot fer-hi la seva aportació. A més, es constata com la figura del professional queda en un segon terme i actua com a guia en els aprenentatges dels participants. No és aquest qui els hi aporta sinó que el que fa és orientar-los perquè arribin a l'objectiu i a la consecució dels propis aprenentatges.

En resum (el repte)

Al llarg del capítol s'han mostrat les característiques principals d'una sèrie de programes tant nacionals com internacionals que treballen els Drets de la Infància. S'ha mostrat les seves característiques principals així com els continguts a què fan referència, la metodologia que empren, de quina manera s'aborda la intervenció i el grau de participació infantil que s'aplica.

Es comprova com aquests programes responen a la dimensió cognitiva de l'aprenentatge donant a conèixer els drets com a concepte. Ara bé, s'observen mancances a nivell metodològic. És a dir, si es pretén que les propostes esdevinguin significatives per a la infància seria bo que es partís des de l'Enfocament de Drets com a visió holística dels drets on els infants a més de conèixer-los puguin experimentar-los i aplicar-los en la seva quotidianitat.

Com s'observava, les propostes analitzades es queden a la primera fase. Els seus objectius i continguts estableixen els Drets de la Infància com a primordials, però no es tradueix en la implementació i vivència d'aquests drets. Manca la implicació dels participants en ells. Es tracta de treballar des dels Drets de la Infància i no treballar els

Drets de la Infància. Un clar exemple són els drets de participació. És important conèixer-los, però sobretot és fonamental aplicar-los, treballar des de la participació vivencial. És important que els infants i adolescents visquin la CDI. Viure i experimentar els drets reporta aprenentatges des de la triple dimensió, ja que vivint els drets, els coneixen, creen habilitats per afavorir-los i interioritzen actituds favorables a aquests.

S'observava, també, com la participació infantil es treballa com a concepte i no es tradueix en la implementació dels programes. La majoria de les experiències analitzades no arriben a nivells alts de participació, es queden en nivells on se'ls demana l'opinió i se'ls consulta però són altres els que gestionen aquesta informació. Es treballa amb l'infant com a objecte de drets, és el professional qui li brinda els coneixements. No es deixa a l'infant que sigui participant del seu propi aprenentatge.

Aquest argument es veu reflectit en la implicació del professional en les activitats. En la majoria de propostes és aquest qui exposa i ensenya. S'intervé des d'una visió més avançada que la merament conceptual ja que s'ensenyen tècniques participatives, però és el professional qui ho fa i el participant pren nota. No queda clar que, després, aquestes tècniques i estratègies el participant les sàpiga transportar a les diferents situacions de la vida quotidiana. La importància de la participació rau en el fet que sigui el mateix implicat, en aquest cas l'infant o adolescent, qui desenvolupi el seu propi procés adaptant-lo a les seves necessitats, capacitats i peculiaritats i que el portin a ser subjecte actiu del seu propi desenvolupament.

Per últim, s'observa com en gran part dels programes es treballa de manera puntual una activitat i no es donen activitats seqüenciades en el temps o transversals que puguin treballar-se al llarg del curs i que estableixin un itinerari entre elles. Majoritàriament, es treballa amb una metodologia de tallers, on les activitats són puntuals o poc vinculades amb l'entorn, el centre o l'aula. Són activitats en commemoració d'una data o es treballa amb l'especificitat d'un tema durant unes sessions però no com un tot que impregni els propòsits educatius.

Fins fa uns anys, les publicacions relatives a la CDI se centraven en el camp del Dret i la seva vinculació jurídica. D'uns anys ençà prenen rellevància els Drets de la Infància en la investigació educativa i en les pràctiques educatives. Ara bé, manca la visió de la

incorporació de la CDI com a marc conceptual o filosofia del procés d'ensenyament – aprenentatge. En l'actualitat comencen a haver-hi iniciatives que aposten per aquesta idea i s'estan realitzant estudis i propostes per tal d'incorporar la CDI en els espais educatius (Balsells et al., 2012; Guadix et al., 2013; Sebba & Robinson, 2010; UNICEF, 2008) però encara queda molt camí per recórrer.

Segona Part:
MARC EMPÍRIC

Capítol 4

Metodologia

*No tot el que pugui ser comptat compta,
i no tot el que compta pot ser comptat*

Albert Einstein (1879-1955)

Físic alemany

Introducció

En termes generals, podem definir la recerca com una eina útil per tal d'identificar necessitats, oportunitats i provocar canvis, si són necessaris, mitjançant propostes. Però hi ha molts tipus de recerques. En aquest cas, l'estudi se centra en la investigació socioeducativa. Aquesta, percebuda pels agents socials i educatius com una acció necessària per a identificar i diagnosticar les necessitats institucionals, educatives, socials i personals i transformar-les en oportunitats per promoure canvis en les persones (Martínez, 2007). En definitiva, com proposa Ballester (2004) la finalitat de la ciència ha de ser explicar i comprendre la realitat, però sobretot contribuir a la millora de la mateixa.

Així doncs, es plantejava la incògnita de si la Convenció dels Drets de la Infància era prou coneguda, tant pels adults com, i sobretot, pels infants i adolescents. La confirmació de la manca de difusió comportaria una problemàtica social a la que donar resposta per tal de millorar la realitat.

La investigació que es presenta s'emmarca en la línia de la investigació qualitativa orientada cap al canvi ja que té per objectiu realitzar un diagnòstic de la realitat dels infants i adolescents en relació amb els Drets de la Infància. La finalitat de l'estudi es

contribuir a la millora de la realitat amb una proposta socioeducativa per a la promoció dels Drets de la Infància entre els adolescents.

En aquest capítol es presenta el context metodològic d'aquesta recerca. En primer lloc, s'exposa el plantejament de la recerca i els objectius que se'n deriven. Seguidament, se situa el disseny metodològic i el desenvolupament del mateix així com la descripció dels participants, els instruments per a la recollida de dades i el procediment per a l'anàlisi d'aquestes. Per últim, es detallen els criteris de rigor científic i l'ètica en la investigació, aspectes fonamentals en una recerca en ciències socials.

4.1. Plantejament de la investigació

La Convenció dels Drets de la Infància és un instrument elaborat i aprovat per les Nacions Unides el 1989 per tal de protegir i promocionar la infància. Però és que la infància no existia amb anterioritat? La infància ha existit des de l'aparició de l'ésser humà; tota persona per esdevenir adult, primer, haurà d'haver estat infant. Ara bé, la concepció d'aquesta etapa ha anat canviant. A l'inici del segle XX la infància es considerava propietat de la família i ningú més hi tenia res a dir, no tenien cap tipologia de drets establerts i es consideraven "objectes passius" (Casas, 2009; Liebel, 2009a). Més endavant, a mitjats de segle, es va arribar al convenciment que tenien uns drets específics que l'adult li havia de procurar, es considerava l'infant com a "objecte de drets" (Liebel, 2009b; Toffano, 2007). S'extreu aquesta idea de la fórmula de la Declaració dels Drets dels Infants: *Al nen se li donarà...* Com diu Verhellen (1992, p. 39) *els menors són objectes encaminats a una futura societat ideal. No se'ls considera com a ciutadans del present sinó del futur, és a dir són els "encara-no"*. I finalment, amb l'aparició de la Convenció es contempla a l'infant com a "subjecte de drets" amb personalitat pròpia, necessitats individuals i dret a prendre decisions sobre temes que l'afecten (Corsaro, 1997; Qvortrup, 2005; Verhellen, 2008; Villagrasa, 2009). La Convenció ha estat decisiva en aquest reconeixement i diu textualment *el nen té dret a...*

La Convenció que està ratificada per gairebé tots els països del món des de fa més de vint-i-cinc anys, encara ara no és coneguda per la població i no se li dona el compliment adequat. A més, la difusió del contingut i del seu seguiment en els diferents països no ha

de realitzar-se només entre els adults, sinó que la mateixa Convenció estipula en el seu articulat que el contingut d'aquesta ha de ser difós entre els nens i nenes (Ochaíta, Espinosa, & Grediaga, 1994). Diu l'article 42: *Difusió de la Convenció, els nens tenen dret a conèixer els drets que conté aquesta Convenció. Els governs tenen el deure de difondre-la entre els nens, nenes, adolescents i persones adultes.*

D'acord amb aquesta breu introducció, el plantejament d'aquesta investigació s'ha centrat en 3 línies d'actuació: la difusió de la CDI; el coneixement per part dels infants dels seus drets; i els materials educatius destinats a la difusió de la CDI.

En primer lloc, el plantejament per a la recerca recau en la idea que la **difusió de la Convenció** no és l'adequada. Es dubta de l'existència de mecanismes per a la difusió d'aquesta en tots els àmbits i per a tots els col·lectius. Tal com marca l'article 42 de la Convenció, tant adults com infants han de ser coneixedors de la CDI. Aquesta mesura pot ajudar a complir la Convenció i fer-la complir, adoptant els drets que s'hi acorden però també les responsabilitats que se'n deriven.

En segon lloc, es planteja el dubte de si **els infants i adolescents coneixen els seus drets**. La idea inicial és que els infants i adolescents creuen que només són drets aquells de provisió i protecció i que no tenen en compte com a propis els drets de participació. A més, es pensa que consideren que els drets només es deixen de complir en els països en vies de desenvolupament.

La importància del coneixement de la CDI per part de la infància i l'adolescència resideix en la idea que en els països desenvolupats també hi ha la necessitat de complir i conèixer els Drets de la Infància. Sobretot, es considera important que els infants i adolescents en situació de vulnerabilitat coneguin la CDI. Per la seva situació, aquests pateixen situacions on es vulnereu els seus drets. Així doncs, el coneixement dels seus propis drets pot esdevenir un mecanisme de prevenció de situacions de risc per a ells. Conèixer la CDI significa ser conscients dels seus drets i, també, de les seves responsabilitats, i per tant, conèixer que és adequat i que no per al seu desenvolupament però, a més, els permet descobrir canals i estratègies d'ajuda a les quals recórrer en cas de necessitat. En definitiva, la CDI pot ser un instrument d'autoprotecció per als infants i adolescents.

Pel que fa a la tercera línia plantejada, **els materials educatius destinats a la difusió de la CDI**, es planteja el dubte de si hi ha material específic per treballar els Drets de la Infància amb els seus protagonistes. És coneguda l'existència de guies, manuals i materials per treballar algun dret específic com per exemple el maltractament o la resolució de conflictes, però es posa en dubte si hi ha materials on es treballin globalment els Drets de la Infància.

Per això, una de les necessitats emergents que se'n deriva és que els mateixos infants siguin coneixedors d'aquests drets que els acullen. En aquest sentit, s'hauria de procurar fer evident als menors de 18 anys que aquests drets són per a tots ells, que els poden exercir i que s'han de fer complir. La tesi que es presenta està enfocada cap a aquesta necessitat, i pretén fer realitat l'Enfocament de Drets en un proposta socioeducativa per a la promoció dels Drets de la Infància adreçada als mateixos infants i adolescents. La finalitat és que tots puguin interioritzar uns coneixements, procediments i actituds envers els Drets de la Infància com a propis com a mesura d'autoprotecció.

El repte que es planteja és com fer que aquesta proposta socioeducativa sigui efectiva i esdevingui significativa per a aquests infants i adolescents. No només es vol elaborar un material educatiu, sinó que el que interessa és poder donar la millor resposta a la necessitat d'autoprotecció de la infància. Es creu doncs, que per donar resposta a l'efectivitat i significativitat de la proposta s'haurà de plantejar aquesta tenint en compte els grups de suport i l'Aprenentatge Grupal per la demostrada eficàcia en aquests col·lectius i específicament amb la població infantil i juvenil, sense deixar de banda la participació dels mateixos implicats en tot el procés formatiu.

Però no només es vol donar resposta a la vessant conceptual de la Convenció, sinó que també es vol indagar sobre les percepcions i valors dels infants i adolescents que tenen a veure amb la Convenció i les 3P, és a dir vol incloure la vessant comportamental i actitudinal. S'adopta així la idea que el coneixement en sí no es transcendent sinó s'aplica.

4.2. Objectius

L'objectiu general de la present tesi doctoral ha estat elaborar una proposta socioeducativa metodològicament i científicament fonamentada per a la promoció dels Drets de la Infància basada en l'Enfocament de Drets.

Aquesta finalitat s'ha concretat amb els següents objectius:

- Analitzar el coneixement que tenen els infants i adolescents respecte els Drets de la Infància.
 - Detectar què en saben els infants i adolescents sobre el concepte d'infància i de dret.
 - Contrastar els tipus de drets que coneix la infància i l'adolescència.
 - Valorar el posicionament de la infància envers els Drets de la Infància.
- Identificar les necessitats formatives dels infants i adolescents relacionades amb la Convenció dels Drets de la Infància.
 - Limitar la dimensió cognitiva segons l'evolució del concepte d'infància.
 - Discriminar els elements clau en la dimensió comportamental en quant a l'aplicació i incorporació de la CDI.
 - Precisar la dimensió emocional en el procés d'ensenyament – aprenentatge envers la CDI.
- Dissenyar una proposta socioeducativa metodològicament i científicament fonamentada per a la promoció de la Convenció dels Drets de la Infància, adreçada als infants i adolescents.
 - Identificar els continguts, les estratègies metodològiques i de participació dels programes i guies sobre Drets de la Infància més rellevants.
 - Transformar les necessitats formatives en els continguts del programa.
 - Determinar l'estructura del programa i desenvolupar les activitats i recursos necessaris.

4.3. Disseny metodològic

Aquesta investigació s'ha situat dins el *paradigma sociocrític*: “Un paradigma per al canvi, per a l'alliberació que alterna la crítica i la ideologia simultàniament” (Sabariego, 2004, p. 75). Es tracta d'un enfocament que suposa un canvi en relació amb els dos paradigmes anteriors: el paradigma positivista i el paradigma interpretatiu. El paradigma sociocrític concep els subjectes com agents actius de la realitat i entén que la finalitat de la ciència ha de ser explicar i comprendre aquesta realitat, però sobretot contribuir a la millora de la mateixa (Ballester, 2004). D'acord amb aquesta concepció s'ha situat la metodologia d'aquesta investigació, ja que s'ha pretès arribar al canvi a partir dels mateixos subjectes, fent-los partícips de la investigació.

La metodologia crítica presenta moltes similituds amb la metodologia interpretativa, però s'hi suma la pràctica, la prioritització de la incidència social de la investigació i l'autoreflexió crítica en el procés investigador. L'objectiu d'aquest disseny ha estat analitzar críticament aquests condicionants i contribuir a la millora, unint teoria i pràctica, coneixement i acció en una dinàmica participativa (Bisquerra, 2004).

En quant al disseny de la investigació que s'ha plantejat per assolir els objectius de la investigació s'ha fonamentat en la *investigació qualitativa orientada al canvi i a la presa de decisions*. Aquest tipus d'investigació aspira al coneixement científic però no és aquest el seu únic objectiu. L'aspiració fonamental d'aquesta mena d'investigació és arribar a millorar la qualitat dels processos educatius i ajudar els professionals en la reflexió sistemàtica sobre la seva pràctica educativa, perquè puguin prendre decisions adequades per a millorar-la (Bartolomé, 1997).

En una investigació, la metodologia que s'escull té a veure amb les inquietuds que aquesta planteja. En aquest cas, l'elecció de la investigació qualitativa orientada al canvi respon a tres inquietuds fonamentals i que corresponen amb les que anomena Bartolomé (1997):

- *Inquietud educativa*

Com s'afavoreixen els processos d'innovació en l'àmbit educatiu, ajudant els professionals perquè siguin ells mateixos els qui els promoguin.

- *Inquietud científica*
Com s'assegura el rigor científic en la metodologia d'investigació utilitzada.

- *Inquietud social*
Com es contribueix, des de la investigació educativa i des de l'educació, als processos de democratització perquè siguin realment transformadors de les nostres pràctiques socials.

Dins aquesta orientació destaca la *investigació avaluativa*, decisiva per a la presa de decisions i orientada a determinar l'eficàcia d'organitzacions i programes educatius; i la *investigació acció*, més orientada a promoure i implantar el canvi, a millorar la capacitat d'autoreflexió i a potenciar la formació dels implicats en la investigació (Arnal, del Rincón, & Latorre, 1992). En el cas que ens ocupa, es tracta d'una investigació a mig camí entre totes dues opcions. Per una banda, s'adopta la investigació acció perquè ha suposat que els mateixos nens, nenes i adolescents hagin dut a terme la tasca d'informar participant en la identificació de necessitats i, es pretén que hi hagi una retroalimentació futura. Per altra banda, pot considerar-se investigació avaluativa perquè s'elabora un programa a partir de la identificació de necessitats fet que ha comportat comprendre la complexitat del programa i tenir en compte millores per tal d'adequar la proposta. A més, de plantejar-se l'avaluació d'aquest com a línia de futur.

D'altra banda, s'ha inscrit en aquest paradigma perquè admet la possibilitat d'una ciència social que no sigui ni purament empírica ni només interpretativa (Latorre, del Rincón, & Arnal, 1996). La naturalesa d'aquesta investigació ha fet que s'apliqués la complementarietat metodològica. Complementarietat entesa com la superació de la incompatibilitat paradigmàtica i que tendeix a adoptar una postura flexible entre la dimensió teòrica i la dimensió metodològica de cada un dels paradigmes (Bisquerra, 2004).

Així doncs, per una banda, s'han adoptat tècniques quantitatives. Tal i com exposa Latorre (1996) aquesta part de la investigació s'ha centrat en els aspectes observacionals i susceptibles de quantificació dels fenòmens educatius, servint-se de proves estadístiques per a l'anàlisi de dades. I per altra banda, s'han adoptat tècniques

qualitatives. Aquestes ens han permès estudiar el significat de les accions dels participants en la investigació i de la vida social, a partir de metodologies interpretatives.

4.4. Fases de la investigació

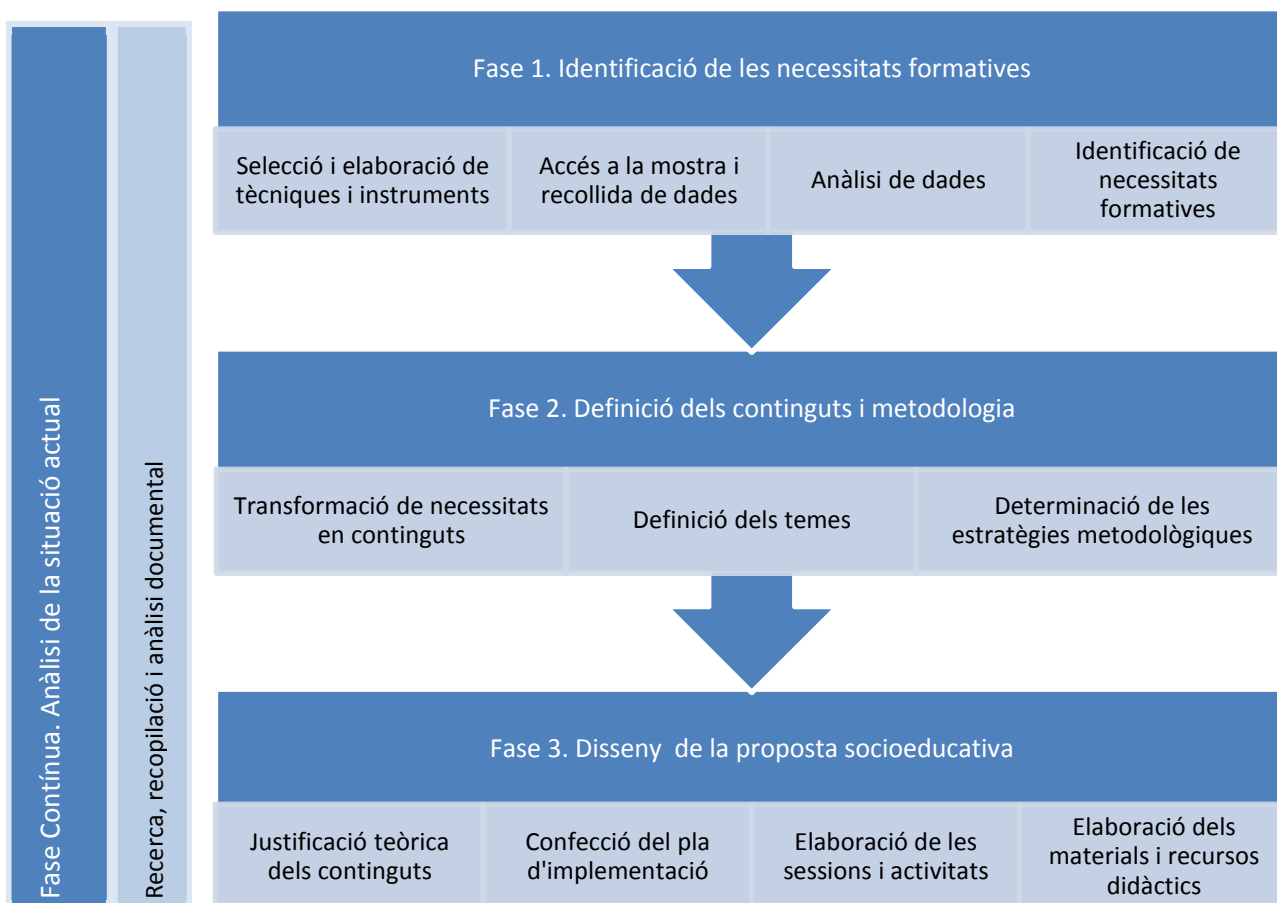


FIGURA 13. FASES DE LA INVESTIGACIÓ

Les fases de la investigació s'han configurat i dut a terme d'acord amb la figura anterior (figura 13) i cada una d'elles s'ha desenvolupat de la següent manera:

Fase Contínua. Anàlisi de la situació actual

Aquesta fase és tracta de la recerca documental. Ha tingut més pes i repercussió en la fase inicial, però no s'ha deixat de banda en cap moment del procés d'investigació per tal de poder configurar un marc teòric el més actualitzat possible i realitzar una investigació el més acord amb les noves tendències en recerca i intervenció.

Fase 1. Identificació de necessitats formatives

En aquesta fase s'ha seleccionat i elaborat l'instrument per a la recollida de dades. Un qüestionari de dilemes morals que es passaria a infants i adolescents d'entre 10 i 18 anys. S'accedeix a la mostra a partir del suport logístic d'UNICEF – Comitè Espanyol i de la col·laboració de centres de primària i secundària de tot el territori espanyol. Aquesta fase ha comportat, també, l'anàlisi de dades tant qualitatiu com quantitatiu. Tot això ens ha conduït a la consecució del primer dels objectius: *analitzar el coneixement que tenen els infants i adolescents respecte els Drets de la Infància* i ha permès iniciar-nos en la consecució del segon objectiu *identificar les necessitats formatives cognitives, procedimentals i actitudinals dels infants i adolescents relacionades amb la Convenció dels Drets de la Infància* sorgides de l'anàlisi de dades.

Fase 2. Definició dels continguts i metodologia

La segona fase s'inicià amb la transformació de les necessitats formatives en continguts. Aquesta s'ha elaborat triangulant les dades entre el llistat sorgit de l'anàlisi de dades, la literatura científica i els programes analitzats en la fase 1 i la fase contínua. Els continguts han ajudat a definir els temes i els objectius de la proposta socioeducativa. L'anàlisi de programes ha permès la determinació de les estratègies metodològiques més apropiades. Aquesta fase dóna peu a la consecució del segon objectiu, ja iniciat en la fase 1: *identificar les necessitats formatives cognitives, procedimentals i actitudinals dels infants i adolescents relacionades amb la Convenció dels Drets de la Infància* i dur a terme els primers passos per tal d'aconseguir el tercer objectiu: *dissenyar una proposta socioeducativa metodològicament i científicament fonamentada per a la promoció de la Convenció dels Drets de la Infància, adreçada als infants i adolescents*.

Fase 3. Disseny i elaboració de la proposta socioeducativa

La fase 3 ve precedida pels continguts, temes i metodologia determinats en la fase 2. Aquesta fase correspon a l'objectiu 3 i ha consistit a *dissenyar la proposta socioeducativa metodològicament i científicament fonamentada per a la promoció de la Convenció dels Drets de la Infància, adreçada als infants i adolescents* per tal de facilitar la tasca dels professionals. En ella s'ha elaborat la justificació teòrica que acompanya els continguts, el pla d'implementació amb les instruccions per tal de dur-la a terme, les

sessions i activitats que inclou la proposta i, per últim, el material i recursos didàctics que acompanyen aquesta.

4.4.1. Temporització

	2012					2013					2014					2015														
	Gener	Febrer	Marc	Abril	Maig	Juny	Juliol	Agost	Setembre	Octubre	Novembre	Desembre	Gener	Febrer	Marc	Abril	Maig	Juny	Juliol	Agost	Setembre	Octubre	Novembre	Desembre	Gener	Febrer	Marc	Abril		
Fase Contínua. Anàlisi de la situació actual																														
Recerca, recopilació i anàlisi documental																														
Fase 1. Identificació de les necessitats formatives																														
1.1. Selecció i elaboració tècniques i instruments																														
1.2. Accés a la mostra i recollida de dades																														
1.3. Anàlisi de dades																														
1.4. Identificació de necessitats formatives																														
Fase 2. Definició dels continguts i metodologia																														
2.1. Transformació de necessitats en continguts																														
2.2. Definició dels temes																														
2.3. Determinació estratègies metodològiques																														
Fase 3. Disseny de la proposta socioeducativa																														
3.1. Justificació teòrica dels continguts																														
3.2. Confecció del pla d'implementació																														
3.3. Elaboració de les sessions i activitats																														
3.4. Elaboració de materials i recursos didàctics																														
Final del projecte																														

TAULA 11. TEMPORITZACIÓ DE LA INVESTIGACIÓ

4.5. Participants de la investigació

4.5.1. Criteris de selecció dels participants

Como assenyalen Latorre, del Rincón i Arnal (1996) hi ha mostres probabilístiques, on tots els individus tenen la mateixa probabilitat de sortir elegits a la mostra, i mostres no probabilístiques, que segueixen uns altres criteris encara que procuren que la mostra sigui el més representativa possible. En aquest cas, la investigació ha seleccionat els participants a partir d'una mostra no probabilística amb una mostra accidental o casual. És a dir, els criteris de selecció dels individus depenen de la possibilitat d'accedir a ells.

Ara bé, en aquesta investigació s'ha cregut més oportú parlar de participants en comptes de mostra ja que es creu que no es tracta d'un conjunt d'objectes o individus despersonalitzats, sinó que són persones que participen de la investigació i col·laboren perquè aquesta assoleixi els seus resultats.

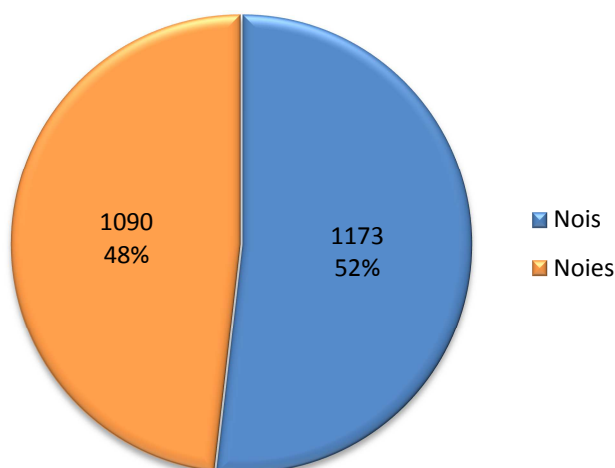
S'ha accedit als centres i participants que ens han permès l'entrada i que reunien els següents criteris:

- Infants i adolescents en l'interval d'edat entre els 10 i els 18 anys.
- Infants i adolescents que cursessin entre 5è d'Educació Primària i 4t d'Educació Secundària Obligatòria.
- Centres interessats en participar i enviar la documentació una vegada complimentada.
- Alumnat motivat a participar.
- Dispersió geogràfica: centres d'educació primària i secundària del territori espanyol.

4.5.2 Característiques dels participants

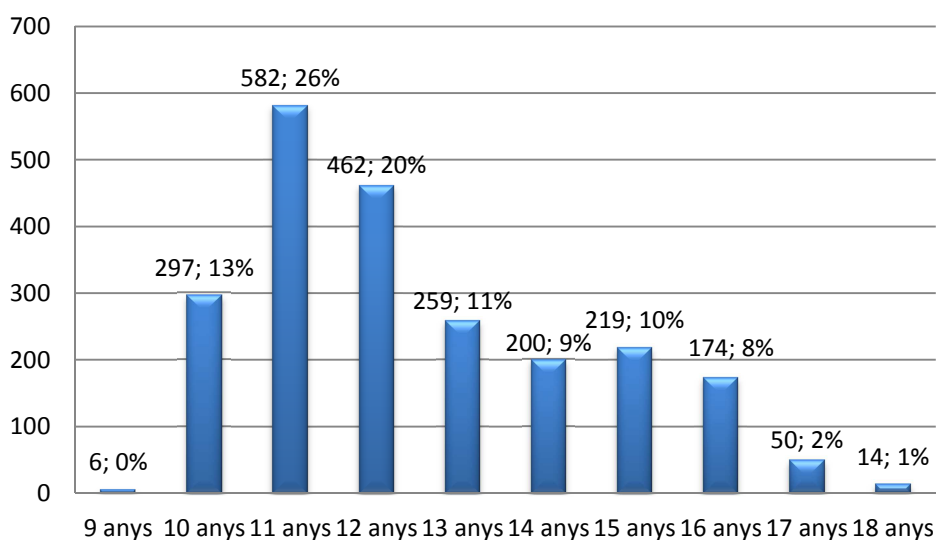
Els participants de l'estudi han estat un total de 2.263 infants i adolescents entre 9 i 18 anys del territori espanyol que estaven cursant entre cinquè d'Educació Primària (EP) i quart d'Educació Secundària Obligatòria (ESO).

La distribució dels participants segons el gènere (gràfic 1) indica que ha estat equivalent ja que el 52% dels participants són nois i el 48% són noies.



GRÀFIC 1. DISTRIBUCIÓ PER GÈNERE DELS PARTICIPANTS

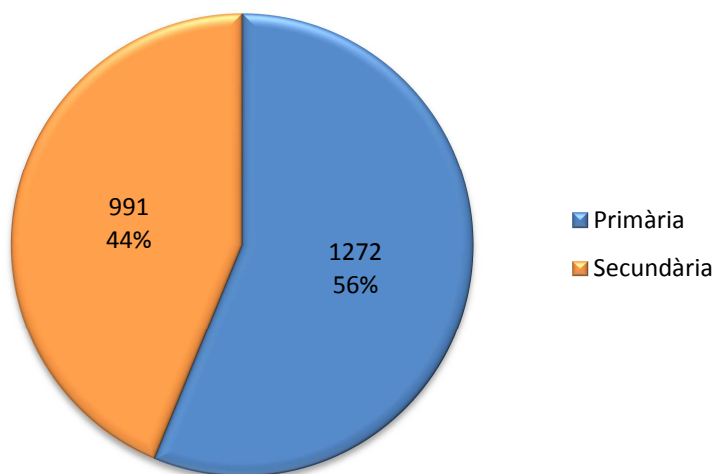
En quant a l'edat dels participants es troba en una franja entre els 9 anys i els 18 anys (gràfic 2). Predominen els participants que tenen 11 i 12 anys sumant entre ells el 46% dels participants.



GRÀFIC 2. DISTRIBUCIÓ PER EDAT DELS PARTICIPANTS

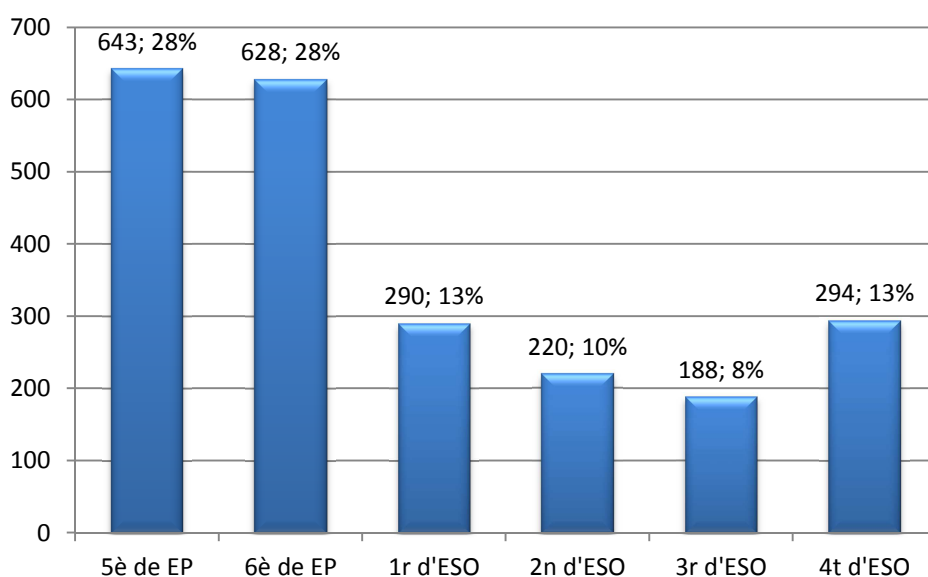
Una dada important per aquest estudi és la diferenciació per etapes educatives dels participants (gràfic 3). En aquest cas les dades reflecteixen que els participants que cursen Educació Primària (EP) són un 56%, mentre que els participants que cursen

Educació Secundària Obligatòria (ESO) són un 44% del total. Es demostra com la distribució és bastant equitativa.



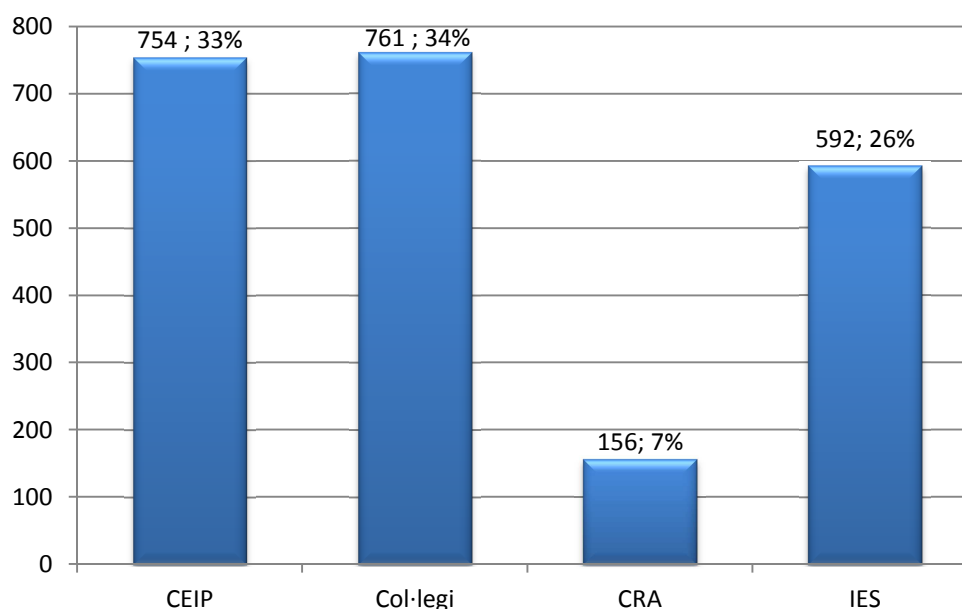
GRÀFIC 3. DISTRIBUCIÓ PER ETAPA EDUCATIVA DELS PARTICIPANTS

Per ser més acurats, s'ha desglossat la dada anterior per cursos acadèmics (gràfic 4). En aquestes dades s'observa com els grups més nombrosos són els de tercer cicle d'Educació Primària, és a dir aquells que cursen cinquè d'EP i sisè d'EP, aportant un 28% de participants respectivament a la investigació. També, s'observa com el grup menys nombrosos són els participants que cursen d'ESO amb un 8% del total.



GRÀFIC 4. DISTRIBUCIÓ PER CURS ACADÈMIC DELS PARTICIPANTS

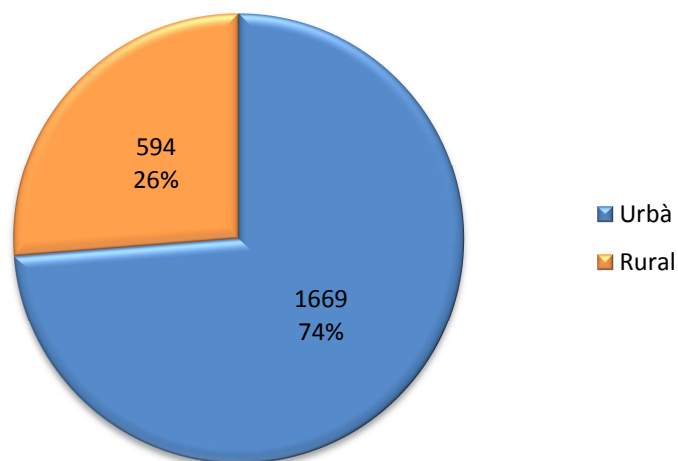
Relacionat, també, amb l'educació dels participants, s'han recollit les dades d'aquests respecte a l'escola on assisteixen (gràfic 5). És a dir si és una escola pública d'educació primària (CEIP) o d'educació secundària (IES), si és una escola privada o concertada on es realitza tant educació primària com secundària (Col·legi); i l'última característica a distingir és els participants d'àmbits rurals que acudeixen a escoles anomenades Centro Rural Agrupado (CRA) o Zones d'Escolarització Rural (ZER) a Catalunya. El percentatge majoritari assisteixen a l'escola pública (66%) en detriment del 34% que assisteix a l'escola privada o concertada. Es dona un percentatge gairebé idèntic entre CEIP (33%) i Col·legi (34%), i una mica per sota se situa l'IES (26%). S'observa un percentatge reduït de participants que assisteixen a centres rurals (7%).



GRÀFIC 5. DISTRIBUCIÓ PER TIPUS DE CENTRE DELS PARTICIPANTS

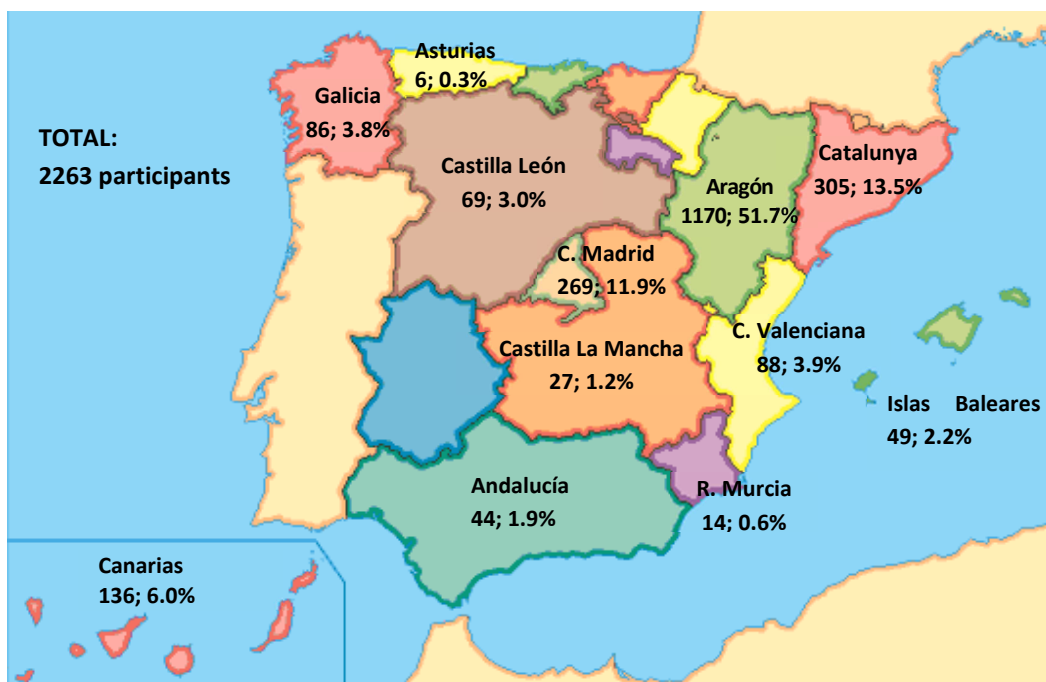
I ja que s'han donat referències a la diferència entre escola rural i escola urbana, s'han recollit dades sobre la ubicació de les escoles dels participants en l'estudi (gràfic 6). S'observa la gran diferència entre escola rural (26%) i escola urbana (74%). Aquesta gran diferenciació es dona perquè s'ha tingut en compte la ubicació del centre i no la població de referència dels participants. Aquest fet provoca que en les zones rurals només es representin els participants d'educació primària ja que, per norma general,

quan els participants inicien l'Educació Secundària Obligatòria són traslladats a les ciutats o pobles més grans més propers.



GRÀFIC 6. DISTRIBUCIÓ PER UBICACIÓ DEL CENTRE DELS PARTICIPANTS

Per últim, es recull la distribució per comunitats autònomes dels participants (gràfic 7). La comunitat que ha aportat més participants és Aragó amb un 51,7%, seguida de Catalunya amb un 13,5% i de la Comunitat de Madrid amb un 11,9%. Han participat en l'estudi infants i adolescents de 12 de les 17 comunitats autònomes espanyoles.



GRÀFIC 7. DISTRIBUCIÓ PER COMUNITATS AUTÒNOMES DELS PARTICIPANTS

4.6. Instrument de recollida de la informació: Qüestionari de dilemes morals

4.6.1. Adaptació de l'instrument

L'instrument escollit per a la recollida de la informació ha estat un qüestionari de dilemes morals. La finalitat d'aquest ha estat recollir el coneixement i la percepció dels nens, nenes i adolescents sobre els seus propis drets.

L'elecció d'aquest tipus d'instrument ha tingut dos raons fonamentals. En primer lloc, s'ha escollit el qüestionari perquè és una eina amb la qual es pot obtenir un nombre més elevat de dades, fet que comporta adequar-se al criteri de rigor científic de la transferibilitat. D'altra banda, l'elecció d'un qüestionari a partir de dilemes morals ha estat perquè els dilemes morals obliguen al participant a un raonament moral sobre els valors que hi estan en joc, exigint una reflexió sobre el grau d'importància que es donen als valors (Benítez, 2009). Així doncs, s'han pogut recollir dades, no només sobre coneixements, sinó també sobre percepcions i actituds.

Per l'elaboració del qüestionari es va decidir fer una adaptació del qüestionari elaborat i utilitzat per Casas i Saporiti i els seus equips (2005) en l'estudi "*Tres miradas a los derechos de la infancia*". Aquest constava de 16 dilemes amb una possible situació. Es demanava al nen, nena si estava o no d'acord amb la solució proposada en cada cas, en 8 d'ells se'ls preguntava la raó de la resposta donada en format de pregunta oberta. Inclouïa, a més, dos ítems dicotòmics i dos preguntes obertes addicionals:

- ¿Saps què és un dret?
- ¿Els nens i nenes tenen drets?
- ¿Qui té drets?
- ¿Quins són els drets dels nens i nenes?

L'adaptació va consistir en revisar si es contemplaven les tres tipologies de drets (3P) i si tots els dilemes que inclouïa el qüestionari eren útils per a aquesta recerca. Aquesta revisió va portar a descartar dos dilemes per ser repetitius, es va modificar el llenguatge d'alguns per adaptar-lo a la situació actual, i se'n van afegir quatre que incorporaven

aquells drets que no estaven contemplats i que eren primordials per a la present recerca, com ara drets sobre la protecció, els hàbits saludables o l'oci.

Una vegada redactat el nou qüestionari es va fer una doble validació. Per una banda, el van valorar tècnics d'UNICEF i investigadors especialitzats en la temàtica d'estudi. Per altra banda, es va fer una prova pilot passant el nou qüestionari a nens i nenes per tal de conèixer el temps de durada de la complementació i el nivell de comprensió de l'instrument. A partir d'aquesta validació es va observar com la complementació era massa llarga i les respostes eren repetitives i es va decidir que en comptes de justificar les respostes dels 18 dilemes, només en justificassin 8.

4.6.2. Instrument

El qüestionari va quedar conformat per 4 preguntes obertes i una bateria de 18 dilemes morals, dels quals en 8 s'havia de motivar la resposta. Al qüestionari s'hi adjuntà una introducció per tal de donar a conèixer als participants: (1) la finalitat de la recerca; (2) els criteris ètics que s'establien en la investigació; (3) les instruccions per tal de complimentar el qüestionari; i (4) l'agraïment per la col·laboració. En la pàgina següent es mostra el resultat:

Introducció

L'objectiu del qüestionari que a continuació contestaràs, és conèixer què saben els Nens i Joves de l'estat Espanyol sobre els Drets de la Infància. Això ens ajudarà a elaborar una guia per introduir aquests drets a les escoles i instituts.

En aquest qüestionari trobaràs preguntes on et demanaran informació d'algunes dades personals i opinions. Has de tenir present que les persones responsables d'aquest estudi, et garantim una **confidencialitat** absoluta en la totalitat de les teves respostes.

Trobaràs una sèrie de casos, que podrien passar-te a tu o a algun company teu, on hauràs de respondre que et sembla la situació que es descriu. En algun d'ells hauràs d'afegir-hi el perquè de les teves respostes. El temps estimat per a la contestació és d'uns 20 minuts aproximadament.

És important que mentre emplenes el qüestionari, no oblidis que no existeixen **respostes correctes o incorrectes** i que la interpretació del que responguis és molt important per a tots.

Agraïm sincerament la teva col·laboració.

Qüestionari "Drets de la Infància"

Gènere: Noia Noi

Edat:

Escola / Institut:

Curs:

Ciutat / Localitat:

Comunitat:

Saps què és un dret?

Qui té drets?

Els nois i les noies tenen drets?

Podries anomenar-ne alguns?

Llegeix aquestes situacions i respon a la pregunta que et fem:

1. Anna és una companya de classe, estrangera, que no parla massa bé el castellà. Ella farà un paper en una obra de teatre de l'escola. Vosaltres penseu que, per això, l'obra no sortirà com us agradaria. Creus que hauria de participar igualment?

Sí No

2. Ahmed és un nen que es queda a dinar a l'escola cada dia. La seva religió li prohibeix menjar porc. Els dies que donen carn de porc ell no dina. Creus que perquè l'Ahmed dini s'hauria de canviar el menjar de tots aquell dia?

Sí No ¿Per què?

3. Has rebut una carta d'un amic o una amiga i els teus pares l'han llegida sense que tu ho sàpigues. Creus que els teus pares han actuat correctament?

Sí No ¿Per què?

4. Els teus pares pensen que anar a classe de música és una activitat extraescolar molt important per a tu, però tu prefereixes fer karate. Poden obligar-te a anar a classes de música?

Sí No ¿Per què?

5. Els pares d'una nena de la teva classe s'han separat. Creus que ella ha de poder expressar la seva opinió sobre amb qui vol viure?

Sí No

6. Després de l'escola realitzes diferents activitats extraescolars i a l'arribar a casa només tens temps per fer els deures i sopar. Tu preferiries tenir temps per entretenir-te amb les teves coses i jugar, però els teus pares veuen convenient mantenir l'horari actual amb les activitats extraescolars. Creus que la teva postura és encertada i has d'insistir per disposar de més temps per a tu mateix entre setmana?

Sí No ¿Per què?

7. Cada vegada que mires el teu programa de televisió preferit els teus pares t'obliguen a canviar de canal perquè creuen que no és adequat per la teva edat. Està bé que ho facin?

Sí No

8. Ruanda és un país molt pobre que està a l'Àfrica. En molts llocs no tenen professors per a tots els nens i nenes. La teva professora ha decidit anar-hi tres mesos per educar a aquests nens i nenes. Et sembla bé que la professora no vingui a classe durant aquest temps?

Sí No

9. Amb un grup d'amics voleu organitzar una gimcana per les festes del vostre poble o ciutat, us autoritzen a fer-ho només si participen els vostres pares. Et sembla raonable?

Sí No

10. S'organitza una excursió a l'escola. Tu tens moltes ganes d'anar-hi perquè hi aniran tots els teus amics. Els teus pares no et donen permís perquè prefereixen que et quedis a casa amb ells. Tenen dret a obligar-te a quedar-te a casa?

Sí No ¿Per què?

11. El Marcos, un company de classe, algun dia no ha pogut anar a l'escola perquè ha hagut de treballar a l'empresa familiar amb els seus pares. Creus que és just que el Marcos hagi de treballar?

Sí No

12. Un company es comporta molt malament a classe i dificulta les activitats de l'aula. La direcció de l'escola decideix expulsar-lo. Creus que és la millor opció?

Sí No ¿Per què?

13. La Isabel és cega i va a una escola d'educació especial però a ella li agradaria anar a l'escola amb tots els seus amics. Creus que té dret a anar a l'escola amb tots els nens i nenes que hi veuen?

Sí No

14. Els teus pares estan decidint on anar de vacances aquest any. Creus que haurien de preguntar-te que t'agradaria fer a tu?

Sí No

15. Una companya de classe ha suspès moltes matèries i quan ho explica als seus pares, aquests li diuen que ha d'espavilar-se sola per solucionar els seus problemes. Et sembla una bona resposta?

Sí No ¿Per què?

18. Carles té un company que sempre el persegueix, pega o insulta, per aconseguir d'ell el que vol. Això passa des de fa un any i en Carles cada vegada té més por. Des de fa poc tu saps el que succeeix. Creus que has de fer alguna cosa?

Sí No ¿Per què?

16. Un company de classe cada dia porta per esmorzar una bossa de patates fregides i una coca-cola. La professora li diu que per esmorzar hauria de portar un entrepà. Et sembla encertada la resposta?

Sí No

17. Cada dia al pati uns nens i nenes més grans insulten i peguen al Joan, un company de la teva classe. Mentre el molesten acostuma a ser-hi davant un professor que no fa res al respecte. Estàs d'acord amb l'actuació del professor?

Sí No

4.7. Procediment

4.7.1. Accés als participants

L'accés als participants es va realitzar amb el suport logístic d'UNICEF – Comitè Espanyol i la col·laboració dels seus tècnics en Educació per al Desenvolupament de les diferents Comunitats Autònomes. Aquesta col·laboració va ser possible a partir del Projecte d'investigació *"Foment de l'Educació per al Desenvolupament en l'Educació Formal"*, del qual formà part la doctoranda, i que realitzaren investigadors de la Universitat de Lleida per encàrrec d'UNICEF-Comitè Espanyol.

Es va motivar la participació a partir de mecanismes de difusió i motivació com ara cartes i banners (format publicitari per Internet) demanant la col·laboració de les escoles, mestres, professors, nens i nenes. La carta que es va preparar contenia: (1) els antecedents i la finalitat de la recerca; (2) la petició de col·laboració; (3) s'explicaven els criteris ètics que s'establien en la investigació; (4) es plantejava la forma d'enviar els qüestionaris ; i (5) les instruccions per tal de complimentar aquest (figura 14).

Per tal d'arribar a un nombre elevat d'infants i adolescents que responguessin a una alta representativitat de la població es va utilitzar la base de dades d'escoles Enredades amb UNICEF i la base de dades del Departament d'Educació de la Comunitat d'Aragó per fer-hi arribar un correu electrònic on s'hi adjuntava el qüestionari en PDF i la carta esmentada en el paràgraf anterior. A més, es va informar els responsables d'Educació per al Desenvolupament d'UNICEF de cada una de les comunitats autònomes perquè en tinguessin coneixement i en fessin la màxima difusió.

Benvolgut/ da,

UNICEF Comité Español i la Universitat de Lleida estan duent a terme el Projecte "*Foment de l'Educació per al Desenvolupament en l'Educació Formal*" que pretén incorporar a l'organització dels centres educatius els Drets de la Infància. Aquest projecte s'emmarca dins del programa educatiu d'UNICEF Espanya, *Enrédate con UNICEF*.

Per aconseguir aquest objectiu s'està realitzant una investigació de camp sobre els coneixements que els alumnes dels centres escolars espanyols tenen sobre els seus Drets. Per tot això voldríem comptar amb la col·laboració del vostre centre. Ens interessaria que els alumnes de 5è de Primària a 4t d'ESO poguessin respondre un qüestionari sobre els Drets de la Infància.

El qüestionari pot realitzar-se online a la següent adreça:

http://www.enredate.org/cuestionario_derechos_de_la_infancia

També pot realitzar-se en paper, enviant els qüestionaris complimentats a la següent adreça:

Universitat de Lleida

Facultat de Ciències de l'Educació

Departament de Pedagogia i Psicologia

Avinguda de l'Estudi General, 4 (despatx 2.11)

25001 Lleida

El temps estimat per a la seva contestació és d'uns 20 minuts aproximadament. Es tracta de 4 preguntes generals i 18 dilemes morals que els alumnes hauran de valorar, segons la seva perspectiva, si és encertat o no el comportament que s'està donant sobre una situació relacionada amb els Drets de la Infància.

Destacar i subratllar que les dades recopilades seran tractades amb absoluta confidencialitat i que és important fer notar als alumnes que no existeixen respostes correctes o incorrectes ja que es recullen opinions.

Agraïm sincerament la vostra col·laboració i restem a la vostra disposició per aclarir qualsevol dubte o consulta.

Salutacions cordials,

Firma

FIGURA 14. CARTA DE MOTIVACIÓ PELS PARTICIPANTS

Així mateix, el qüestionari va tenir 2 formats per facilitar el màxim nombre de respostes i donar resposta a les característiques específiques de cadascun dels participants. Per una banda, es va construir un formulari online amb el qüestionari hostatjat a la pàgina web de Enredate d'UNICEF (figura 15) i que es podia completar a la mateixa web. Per altra banda, es brindava junt amb la carta de motivació el qüestionari en PDF perquè es pogués imprimir, emplenar en paper i enviar per correu postal.



The image shows a screenshot of the 'enredate.org' website. The header includes the site logo, 'unicef' logo, and navigation links like 'FORMACIÓN DEL PROFESORADO', 'PARA EL AULA', 'PARA EL CENTRO', and 'BLOG'. The main content area is titled 'Cuestionario: derechos de la infancia'. It features a form with two main sections: 'Datos personales' and 'Derechos'. The 'Datos personales' section includes fields for 'Colegio / Instituto', 'Curso', 'País', 'Comunidad', 'Localidad', and 'Edad'. The 'Derechos' section has two text input fields: '¿Sabes qué es un derecho?' and '¿Quién tiene derechos?'. A sidebar on the right provides instructions on how to answer the questionnaire, including participation criteria, time requirements, and confidentiality assurance.

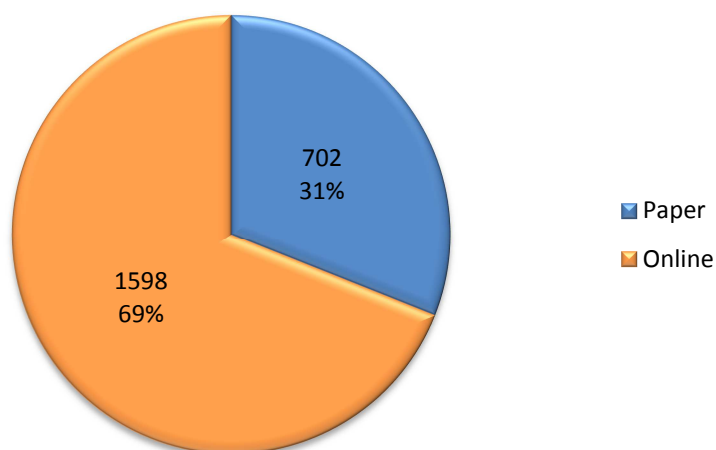
FIGURA 15. MOSTRA DEL FORMULARI ONLINE DE L'INSTRUMENT

4.7.2. Recollida de la informació

La recollida de la informació va estar marcada pel format del qüestionari. Per una banda, es recolliren els qüestionaris en format paper. Aquests van ser enviats a la Universitat de Lleida per correu postal. Una vegada recollits, s'introduïen les respostes a la base de dades informàtica elaborada per a tal fi i que englobaria tots els qüestionaris.

Per altra banda, es recolliren les dades dels qüestionaris emplenats a través del formulari online hostatjat a la pàgina d'Enredate d'UNICEF. En aquest cas, els resultats s'emmagatzemaven automàticament al servidor i, periòdicament, es descarregaven les dades a la unitat local per tal de recollir-les i unir-les amb aquelles introduïdes manualment.

La procedència de les dades (gràfic 8) va quedar configurada per 1598 qüestionaris en format digital, que suposen un 69% de les dades, i de 702 qüestionaris en format paper, un 31% de les dades.



GRÀFIC 8. PROCEDÈNCIA DE FORMAT DE L'INSTRUMENT

D'altra banda, durant la recollida d'informació es va controlar la validesa o no dels qüestionaris rebuts. Es varen establir uns criteris per tal de realitzar aquest control i invalidar el qüestionari si es donava el cas. Aquests eren:

- Que hi hagués menys del 50% de qüestions sense resposta, és a dir menys de 9 respostes. Amb aquest criteri es van descartar 24 qüestionaris.
- Que no hi hagués cap qüestió que tingués respostes acords amb la temàtica i objectius de la recerca. Es varen descartar per aquest motiu 10 qüestionaris.
- Que l'edat dels participants superés els 18 anys, al considerar-se que ja no eren subjectes dels Drets de la Infància. En aquest cas es varen descartar 3 qüestionaris.

Així doncs, el nombre de qüestionaris rebuts varen ser 2.300, dels quals se'n varen descartar 37. En definitiva, l'anàlisi de dades es va realitzar a partir de 2.263 qüestionaris.

4.8. Anàlisi de dades

L'anàlisi de dades s'ha dut a terme una vegada recollides les dades del qüestionari de dilemes morals. S'ha partit d'un disseny mixt complex o disseny de triangulació fonamentat per la triangulació de mètodes. La idea és que quan una hipòtesi o resultat sobreviu a la confrontació de diferents mètodes, té un grau major de validesa que si es prova amb un únic mètode. A més, proporciona una visió holística, múltiple i summament enriquidora de la temàtica investigada (Hernández, Fernández, & Baptista, 2006).

S'ha dividit el qüestionari en tres parts i s'han desenvolupat dos tipus d'anàlisi (figura 16). Per una banda, l'anàlisi quantitatiu a través de l'estadística descriptiva de les preguntes obertes i de la bateria de dilemes morals. Per altra banda, l'anàlisi qualitatiu a través de l'anàlisi de contingut dels dilemes morals amb justificació de la resposta. L'anàlisi de les dades a través de dos mètodes diferents ha permès la complementarietat metodològica i la triangulació de mètodes i dades.

4.8.1. Anàlisi Quantitatiu

Aquest tipus d'anàlisi se centra fonamentalment en els aspectes observables i susceptibles de quantificació dels fenòmens educatius, usa la metodologia empírico-analítica i se serveix de proves estadístiques per a l'anàlisi de dades (Arnal et al., 1992).

L'instrument utilitzat, el qüestionari de dilemes morals, establia variables de naturalesa qualitativa ja que no eren quantificables. Tot i així, es va decidir transformar les dades per poder fer un tractament estadístic d'aquestes.

En l'anàlisi quantitatiu es van analitzar dos tipus de dades. Per una banda, les preguntes obertes que s'acabarien expressant en categories politòmiques; i, per altra banda, la bateria de dilemes morals on s'expressava el grau d'acord o no amb els Drets de la Infància a partir d'un sistema de categories dicotòmic. En els següents subapartats, desglossarem el procediment d'aquests anàlisis.

Preguntes obertes

La primera part del qüestionari incloïa 4 preguntes obertes on es preguntava als participants, de manera explícita, sobre el seu coneixement envers els seus propis drets i amb les que preteníem extreure les necessitats relacionades amb la dimensió conceptual. Per poder realitzar un anàlisi quantitatiu d'aquesta primera part, era necessari transformar les dades. Es tractava de quantificar les dades qualitatives a partir del que Hernández et al. (2006) anomenen disseny en dos etapes. En primer lloc, es recullen les dades amb un mètode qualitatiu, i tot seguit s'analitzen amb un mètode quantitatiu.

Així doncs, a partir de l'anàlisi de contingut de les respostes es van codificar les dades qualitatives i es van assignar categories, definint un sistema de categories emergent (taula 12). Aquestes varen ser de naturalesa politèmica ja que es van admetre més de dos categories per a una pregunta.

A més, tal com assenyalen Arnal et al. (1992) el número de categories en que s'expressa una variable pot oscil·lar, però la categorització ha de complir algunes propietats. D'acord amb aquesta afirmació per a l'elaboració del sistema de categories es va tenir en compte les propietats següents:

- *Homogeneïtat.* Les categories han de guardar relació lògica amb la variable i entre sí. Han d'estar ben definides.
- *Inclusió.* Les categories han de ser exhaustives, incloure tots els subjectes.
- *Utilitat.* Cada categoria ha de ser significativa respecte al problema d'investigació.
- *Exclusió.* Les categories han de ser mútuament excloents, cada observació només podrà posar-se en una categoria.

Tot seguit, es va registrar el número de vegades que apareixia cada codi com a dada numèrica que corresponia a una categoria. Les dades quantitatives es van recollir a l'aplicació informàtica PASW (Predictive Analytics Software) amb la qual es va desenvolupar l'anàlisi descriptiu amb la comparació de freqüències.

Per últim, esmentar que en el moment de la codificació i categorització es va evidenciar que una de les preguntes obertes: *Els nois i les noies tenen drets?*, no aportava dades i

s'havia de descartar per a l'anàlisi. La pregunta pretenia que pogués donar respostes sobre si tant nens com nenes tenien drets i poder interpretar si hi havia percepcions diverses en quant a gènere i alguna possible discriminació per aquesta raó. Els participants varen contestar, en gairebé tots els casos, que sí. Així doncs, interpretàvem que els drets es perceben d'igual manera tant per a nois com per a noies.

Variable	Categoria	Definició
Què és un dret? Definició dels Drets de la Infància	Passiu	Infant sense Drets. Desconeixement del dret. Admet la influència d'uns sobre els altres de manera negativa. Concepte de drets com a passiu.
	Objecte	Infant com a Objecte de Drets. Els infants tenen drets i l'adult els hi ha de brindar.
	Subjecte	Infant com a Subjecte de Drets. Els infants tenen drets i els poden exercir.
	No sap explicar-ho	Es respon amb un si o un no; amb no ho sé o no ho sé explicar. La resposta és errònia o no correspon. La resposta porta a confusió entre dret i deure.
	No contesta	La resposta està en blanc
Qui té drets? Quin col·lectiu té Drets	Universal	Tothom, totes les persones
	Infància	S'anomena només a la infància
	Col·lectiu específic	S'anomena una comunitat específica concreta: pobresa, discapacitats, tercer món, etc.
	No sap explicar-ho	Es respon amb un no ho sé
	No contesta	La resposta està en blanc
Tipologia de drets: Podries anomenar-ne alguns? Quins tipus de drets coneixen a partir de la classificació de les 3P	Provisió	Es referencien, tan sols, els drets de provisió
	Protecció	Es referencien, tan sols, els drets de protecció
	Participació	Es referencien, tan sols, els drets de participació
	Provisió i Protecció	Es referencien drets de provisió i protecció
	Provisió i Participació	Es referencien drets de provisió i participació
	Protecció i Participació	Es referencien drets de protecció i participació
	3P	Es referencien drets de totes 3 categories
	No sap explicar-ho	Es respon amb un no ho sé
No contesta	La resposta està en blanc	

TAULA 12. SISTEMA DE CATEGORIES DE LES PREGUNTES OBERTES

Bateria de dilemes morals. Respostes dicotòmiques

La segona part de l'anàlisi contemplava l'anàlisi de la bateria dels 18 dilemes morals de que consta el qüestionari. En aquest tipus de preguntes s'expressava el grau d'acord o de desacord amb els Drets de la Infància a partir d'un sistema de categories dicotòmic.

Primerament, es van haver de transformar les respostes del qüestionari en categories iguals, que significuessin el mateix i que evitessin que es pogués tendir a errors d'interpretació. Aquest fet va servir per facilitar la tasca analitzadora en la comparació de freqüències i, també, per poder identificar a primer cop d'ull les respostes d'una manera unificada. El canvi va consistir en canviar les respostes sí i no per d'acord i en desacord. Quan es van presentar els dilemes morals als infants i adolescents la resposta que havien de donar era sí o no; la qual cosa significava que segons com estigués formulat el dilema moral respondent sí podien estar d'acord o en desacord amb el dret que representava el dilema. Així doncs, si el dilema plantejava una situació a favor del dret s'acordà el sí com a d'acord i el no com a desacord; i si el dilema plantejava una situació en contra del dret s'acordà el sí com a desacord i el no com a d'acord.

L'anàlisi d'aquestes dades es va fer a partir de l'estadística descriptiva i el suport informàtic del software PASW (Predictive Analytics SoftWare). El tractament es va realitzar des de dues vessants. Per una banda, l'anàlisi de freqüències del resultat total d'acords i desacords amb els dilemes. Per l'altra, la comparació de mitjanes amb la T-student amb la qual es comparaven els resultats segons les etapes educatives dels participants en l'estudi i es comprovava si hi havia diferències significatives entre els dos nivells: Educació Primària i Educació Secundària Obligatòria.

Per fer un anàlisi més estructurat, clarificador i per presentar els resultats d'acord amb la Convenció dels Drets de la Infància, es van agrupar els dilemes morals i les seves respostes segons la categorització de les 3P: Provisió, Protecció i Participació. I per concretar encara més, dins aquestes categories es varen dividir els dilemes segons l'article de la Convenció a què corresponien.

4.8.2 Anàlisi Qualitatiu

Aquest tipus d'anàlisi s'orienta a l'estudi dels significats de les accions humanes i de la vida social. Usa la metodologia interpretativa. El seu interès se centra en el descobriment de coneixement (Arnal et al., 1992).

La tercera part de l'anàlisi va consistir en un anàlisi qualitatiu de les respostes que justificaven alguns dels dilemes morals del qüestionari. Aquest es va dur a terme a partir de l'anàlisi de contingut, aquest entès com el conjunt de mètodes i tècniques d'investigació destinats a facilitar la descripció sistemàtica dels components semàntics i formals de tot tipus de missatge, i la formulació d'inferències vàlides sobre les dades recollides (Hernández et al., 2006).

Dilemes morals amb justificació de la resposta

Amb l'anàlisi de les respostes que justificaven l'acord o el desacord amb els dilemes morals, es pretenia obtenir pautes i lògiques d'interpretació mitjançant el tractament sistemàtic de la informació. Es buscava extreure les necessitats dels infants i adolescents sobre els Drets de la Infància de les tres dimensions d'aprenentatge: cognitiva, comportamental i emocional.

En primer lloc, tal hi com s'havia fet en el cas de les preguntes obertes, es va elaborar un sistema de categories. Es van tenir en compte les mateixes propietats per tal d'establir-les i el procediment d'elaboració va seguir la codificació guiada per les dades (Gibbs, 2012) o com altres autors anomenen a través del sistema "bottom-up". Aquest és un procés inductiu on es genera una explicació general basada en l'acumulació de moltes circumstàncies particulars però similars (Arnal et al., 1992), és a dir de les dades a la teoria. Per tant, s'inicià el procés sense tenir cap codi. La primera etapa de l'anàlisi va ser textual, seleccionant paràgrafs, fragments i cites importants de les respostes. La segona va ser conceptual, per identificar les categories que podrien relacionar-se amb els fragments. Una vegada les dades van arribar a la saturació es va donar per definit el sistema de categories (taula 13). La tercera etapa va ser comprovar la relació de les categories i la literatura científica sobre la temàtica.

Esmentar que durant el procés d'anàlisi aquestes etapes varen estar presents, fet que va permetre la possibilitat de modificar el grau de significació que es donava a una cita o paràgraf, i aprofundir en el nivell de conceptualització.

El processament de les dades i l'anàlisi de contingut es va realitzar utilitzant el software informàtic Atlas-Ti 6.2. Aquest va facilitar l'anàlisi del gran volum de dades qualitatives de què es disposava.

Variable	Categoria	Definició
Dimensió Cognitiva Coneixement i comprensió dels Drets de la Infància	Passiu	Infant sense Drets. Desconeixement del dret. Admet la influència d'uns sobre els altres de manera negativa. Concepte de drets com a passiu.
	Objecte	Infant com a Objecte de Drets. Els infants tenen drets i els adults els hi ha de brindar.
	Subjecte	Infant com a Subjecte de Drets. Els infants tenen drets i els poden exercir.
Dimensió Comportamental Aplicació i incorporació dels Drets de la Infància en la vida quotidiana	Autonomia	Habilitat per donar resposta a les situacions diàries i responsabilitzar-se de les mateixes.
	Cooperació	Ajuda als altres per a la consecució de les accions d'acord amb els Drets.
	Mediació	Comunicació entre dos parts per arribar a acords.
	Recompensa	Utilització del reforç positiu o negatiu per establir un canvi en certes situacions.
Dimensió Emocional Valoració i predisposició envers els Drets de la Infància	Empatia	Respecte a l'altra persona i actitud d'ajuda en cas que ho necessiti.
	Responsabilitat	Hi ha un desig superior d'autonomia i de fer les coses per un mateix.

TAULA 13. SISTEMA DE CATEGORIES PER ALS DILEMES MORALS AMB JUSTIFICACIÓ DE LA RESPOSTA

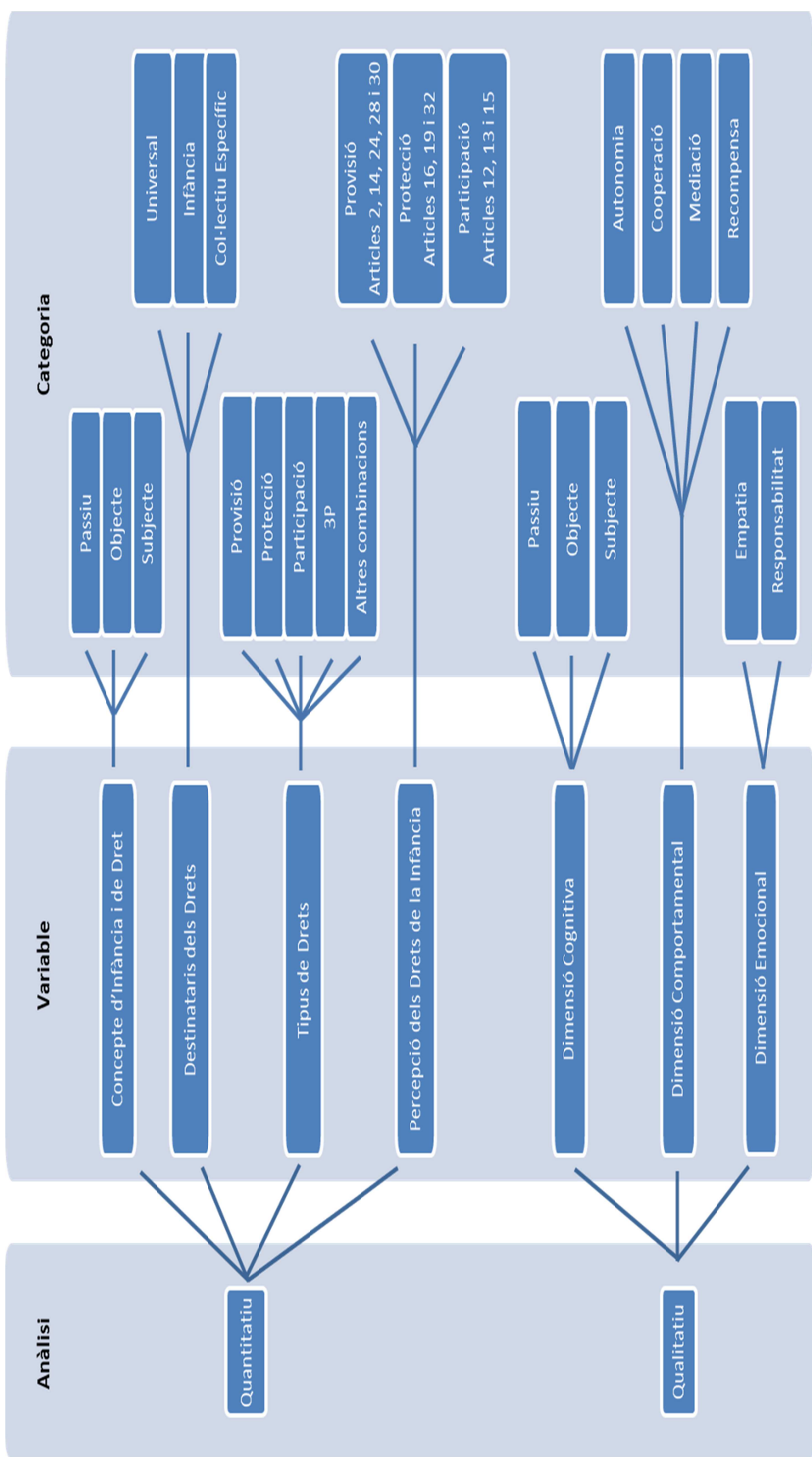


FIGURA 16. QUADRE RESUM DE L'ANÀLISI DE DADES

4.9. Criteris de rigor científic

En la investigació és important legitimar i sistematitzar les aportacions qualitatives des de la consideració del rigor científic. S'ha de realitzar un procés curós tant en el diagnòstic com en la interpretació de les dades.

Pràcticament tots els autors que tracten el tema insisteixen en quatre moments de rigor científic. Aquests criteris regulatius i metodològics a seguir són citats per Bartolomé (1997) i es garanteixen de la següent manera:

- *Credibilitat*

Consisteix en l'aspecte més apreciat en una investigació qualitativa i s'associa al concepte de validesa de la investigació quantitativa. La credibilitat s'assegura mitjançant l'ús de diferents tècniques de recollida d'informació com el qüestionari de dilemes morals i l'anàlisi de programes; i de la complementaritat metodològica recollint tant dades qualitatives com dades quantitatives a partir de la diversitat de preguntes del qüestionari. Amb tot s'aplica la triangulació de les dades per assegurar la certesa i la credibilitat dels resultats.

- *Transferibilitat*

En la investigació clàssica el fet de poder generalitzar els resultats obtinguts era un dels objectius més valorats del treball científic. En la investigació qualitativa, en un principi, això no es considerava ni possible ni rellevant. Treballant sobre àmbits concrets i intentant copsar-ne la peculiaritat, no resultava acceptable cap intent de generalització. Ara bé, si volem crear coneixement científic des de la investigació qualitativa, haurem d'assegurar que les conclusions que obtenim puguin ser aplicables d'alguna manera a altres situacions. Per donar resposta a la transferibilitat s'ha utilitzat la triangulació metodològica combinant mètodes qualitatius i quantitius. A més, el gran nombre de dades recollides garanteix la seva aplicabilitat en altres contextos.

- *Dependència*

La consistència de les dades és molt important per a assegurar el rigor científic. La durabilitat de les dades en el temps es pot garantir si no es dona intervenció

educativa al respecte. Els resultats diagnòstics (veure capítol 5) assenyalen necessitats educatives envers els Drets de la Infància, les quals no desapareixeran sinó s'intervé de forma socioeducativa per a millorar la realitat.

- **Confirmació**

Per a tenir una certa garantia que l'investigador no esbiaixarà les dades, és millor proporcionar un informe de tota la investigació a altres investigadors externs en què s'expliqui clarament i coherentment per què i de quina manera s'ha dut a terme cadascun dels passos de la investigació i els resultats obtinguts. Per mantenir l'objectivitat i confirmació de la informació que s'ha obtingut en els diferents moments de l'estudi, així com en el disseny del programa, ha estat important formar part d'un grup d'investigació. Aquest ha permès que es mantingués un feedback constant amb investigadors experts en la temàtica d'estudi sobre els passos a seguir i la interpretació de les dades. A més, s'ha verificat que els instruments utilitzats fossin confidencials i autònoms reduint la pressió del grup i assegurant que totes les opinions estiguessin representades i recollides de manera sistemàtica i sense desviacions.

4.10. Ètica en la investigació

La investigació qualitativa si es vol que sigui de qualitat, a més del rigor científic, comporta tenir en compte implicacions ètiques. Les claus per a l'ètica en la investigació són minimitzar els danys i maximitzar els beneficis (Gibbs, 2012). Aquestes afecten sobretot a les fases de planificació i recollida de dades.

Tant Sandín (2003) com Gibbs (2012) mantenen que l'investigador qualitatiu utilitza estratègies de recollida d'informació que l'obliguen a relacionar-se de manera més o menys intensa amb els participants de la investigació. La relació entre investigació i informant és de mútua confiança i de certa intimitat. Per tant, és important considerar, i així s'ha procurat durant aquesta investigació, les obligacions individuals de la persona investigadora en relació amb els drets de les persones implicades i els compromisos adquirits amb aquestes.

En el cas d'aquesta investigació, els compromisos varen quedar explicitats en la introducció a l'instrument de recollida de dades (veure en aquest mateix capítol apartat 4.6. Instrument de recollida de dades), així s'evitava el risc de desconfiança en l'instrument i de manca de credibilitat en l'estudi. Els compromisos eren:

- Confidencialitat de les informacions recollides
- Anonimat dels participants
- Dret a expressar l'opinió personal lliurement
- No prosseguir amb la participació a l'estudi si ho consideraven oportú

Hi ha altres aspectes a considerar sobre els drets dels participants en una investigació (Gibbs, 2012). Ara bé, per raons d'idoneïtat amb la recerca no han estat necessaris o no s'ha tingut l'oportunitat d'aplicar-los en aquesta:

- *El consentiment informat*
Donar als participants informació sobre la investigació que sigui pertinent perquè puguin decidir si participen o no. Aquesta informació ha de traspasar-se amb un llenguatge proper als participants.
- *La transcripció*
S'ha de procurar l'anonimat de les dades que assegurï la confidencialitat i la intimitat dels participants. Tot i que la transcripció ha de ser fidel, no ha de permetre que es reconegui la persona.
- *La retroalimentació*
Ofereix als participants informació sobre els resultats de la investigació a mode que ho puguin entendre, demostrant que s'ha mantingut la confidencialitat i valorant l'esforç realitzat per aquests.

En resum (el repte)

L'abordament a nivell metodològic d'aquest estudi s'ha definit sota el paraigua del paradigma sociocrític i de la perspectiva d'investigació educativa i qualitativa orientada cap al canvi.

L'interrogant de partida: *Quin és el coneixement de la CDI per part dels infants i adolescents?*, ha delimitat els objectius de la investigació: (1) analitzar el coneixement que tenen els infants i adolescents respecte els Drets de la Infància; (2) identificar les necessitats formatives dels infants i adolescents relacionades amb la Convenció dels Drets de la Infància; (3) dissenyar una proposta socioeducativa metodològicament i científicament fonamentada per a la promoció de la Convenció dels Drets de la Infància, adreçada als infants i adolescents.

En la línia de la investigació qualitativa, les estratègies de recollida de la informació utilitzades han permès abordar els Drets de la Infància des de les pròpies paraules dels implicats, tractar la realitat de forma holística i interpretar-la per poder entendre-la i formular propostes de millora. No obstant, tot i el caràcter qualitatiu de la investigació, la naturalesa de les dades ens ha conduït a processos d'anàlisi tant qualitius com quantitius. Així doncs, s'ha dut a terme anàlisi de contingut i tractament estadístic que ha permès la triangulació de mètodes i de dades.

El repte és que aquest disseny metodològic condueixi a un anàlisi i interpretació de resultats fiable, que pugui generalitzar-se, on les dades tinguin consistència i sigui objectiu. Criteris de rigor científic que, juntament amb criteris ètics, s'han tingut en compte per tal d'obtenir uns resultats que permetessin un ajust correcte de la investigació per tal d'assolir els objectius proposats, que, a la vegada, permetran millorar la realitat.

Capítol 5

Anàlisi i interpretació de les necessitats formatives dels infants i dels adolescents

*La infància té les seves pròpies maneres de
veure, pensar i sentir;
res és més insensat que
pretendre substituir-les per les nostres.*

Jean-Jacques Rousseau (1712-1778)

Escriptor i filòsof suís

Introducció

En aquest capítol es presenten els resultats trobats durant la investigació diagnòstica sobre el coneixement i la percepció que tenen els nens, nenes i adolescents dels seus propis drets. D'acord amb els plantejaments de Rousseau, que es desprenen de la cita més amunt apuntada, s'ha de tenir en compte a la infància en tot allò que els afecta i no podem pretendre elaborar un material destinat a ells sense les seves aportacions.

Les dades que s'analitzen s'han extret a partir d'una mostra de 2.263 participants d'entre 9 a 18 anys que cursen entre cinquè d'educació primària i quart d'educació secundària obligatòria del territori espanyol.

Per una banda, s'exposen els resultats de l'anàlisi de les preguntes obertes que volien esbrinar el coneixement que tenen els nens, nenes i adolescents sobre la Convenció sobre els Drets de la Infància. Aquests resultats s'han articulats d'acord amb l'evolució del concepte d'infància i amb la classificació de les 3P, classificació dels Drets de la Infància que utilitzen els organismes internacionals a favor de la infància.

Per altra banda, s'exposen els resultats de l'anàlisi de la bateria de 18 dilemes morals que s'ha dut a terme a partir de l'estadística descriptiva analitzant les respostes dicotòmiques. Aquestes s'han agrupat segons la classificació de les 3P: Provisió, Protecció i Participació. I a la seva vegada, s'han agrupat segons el dret o drets concrets en que incidien.

Per últim, s'exposen els resultats de l'anàlisi de contingut dels dilemes morals que tenien justificació de la resposta. Aquests resultats s'articulen al voltant de les tres dimensions d'aprenentatge: cognitiva, comportamental i emocional. Amb aquestes dimensions es presenten les necessitats detectades en relació amb: els coneixements, les estratègies i habilitats relatives a l'ajust de comportament, així com a les actituds, les creences i les percepcions envers els Drets de la Infància dels seus protagonistes.

L'elecció d'aquestes dues classificacions es dona perquè ens han permès adequar millor la proposta. Per una banda, la classificació de les 3P ha facilitat conèixer quin tipus de drets són els que cal reforçar i per altra banda, la classificació per dimensions d'aprenentatge ha ajudat tant per justificar el desconeixement de la CDI en les tres dimensions d'aprenentatge, com per conèixer quin tipus de metodologia d'aprenentatge calia aplicar. És a dir ha aportat idees per al correcte ajust de les metodologies d'Aprenentatge Grupal i de l'Aprenentatge – Servei.

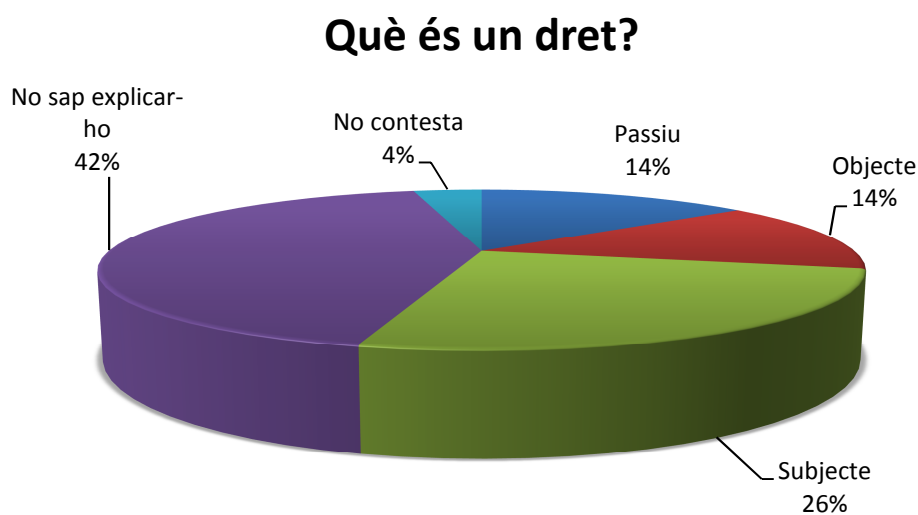
Aquest capítol es limita a la descripció, l'anàlisi i la discussió d'aquests resultats. És en el capítol 6: *Disseny del programa*, on es triangulen totes aquestes dades entre sí, amb la literatura científica sobre la temàtica i els programes analitzats i s'elabora la llista de necessitats formatives de la infància i l'adolescència sobre els Drets de la Infància.

5.1. Resultats de l'anàlisi quantitatiu: Preguntes obertes

Es presenten els resultats de tres de les preguntes obertes que es varen realitzar als participants, amb les quals es volia saber quin coneixement explícit tenen els nens, nenes i adolescents sobre els Drets de la Infància. Aquestes són: *Què és un dret?; Qui té drets?; Podries anomenar-ne alguns?*

5.1.1. Què és un dret?

En primer lloc, se'ls preguntava: "Què és un Dret?" Aquesta es redefiní com a variable i es definí com: *Definició dels Drets de la Infància*. Es van extreure categories polítòmiques per tal de mesurar els resultats. Les categories foren cinc: (1) Passiu; (2) Objecte; (3) Subjecte; (4) No sap explicar-ho; i (5) No contesta. Els resultats s'exposen a continuació (gràfic 9):



GRÀFIC 9. QUÈ ÉS UN DRET?

S'observa en la gràfica anterior com gairebé la meitat dels infants i adolescents no saben expressar què són els Drets de la Infància. Part d'aquest 42% es limiten a contestar si o no en les seves respostes i la resta dóna arguments que no corresponen al concepte de Dret. Confonen en moltes ocasions el concepte drets amb el concepte deures, fan referència a que un dret és el deure de fer alguna cosa. I un altre 4% es limita a no contestar la resposta, fent-nos entendre així que no sap la resposta. Aquestes dades evidencien que no es dóna una correcta difusió ni de la CDI ni del que aquesta comporta per a la infància entre els seus protagonistes. Tal com afirmaven Davila i Naya (2009) l'absència de polítiques públiques i programes d'infància dificulta la interiorització del nou concepte d'infància i la visió d'aquesta com a subjecte de drets i, per tant, que coneguin la definició del què són els Drets de la Infància. S'estableix com a necessitat la difusió de la CDI entre els infants i adolescents.

Un 14% de participants se situen en la categoria Passiu, entesa com que el nen no té drets o que admeten la influència d'uns sobre altres de manera negativa. En aquest cas, s'interpreta que les respostes són afins al pensament que hi havia abans del sorgiment de la Declaració dels Drets de la Infància. Els infants i adolescents són coneixedors de què és un dret però creuen que són propietat dels adults i ells no hi tenen res a dir o fer. Creuen en els drets com un seguit de normes i lleis que els adults tenen l'obligació de complir i respectar. Altres creuen en el dret com un permís que es brinda per a realitzar certes activitats. Els infants, tan sols poden ésser agents passius que no poden disposar dels seus drets quan ells ho requereixin sinó que han d'esperar a l'actuació adulta. D'acord amb les aportacions de Gaitán i Liebel (2011) i Casas (1998) es pot interpretar que en aquest punt es parteix d'una visió *adultocèntrica*, on es dóna una relació de poder asimètrica entre l'adult i l'infant. Aquest és un bé dels adults i aquests fan amb ells el que creuen oportú. Aquests mateixos arguments s'adscriuen a les aportacions de Corsaro (1997) quan anomena que es valora a la infància com una categoria negativa i se la qualifica com *el que serà*, no pel que és.

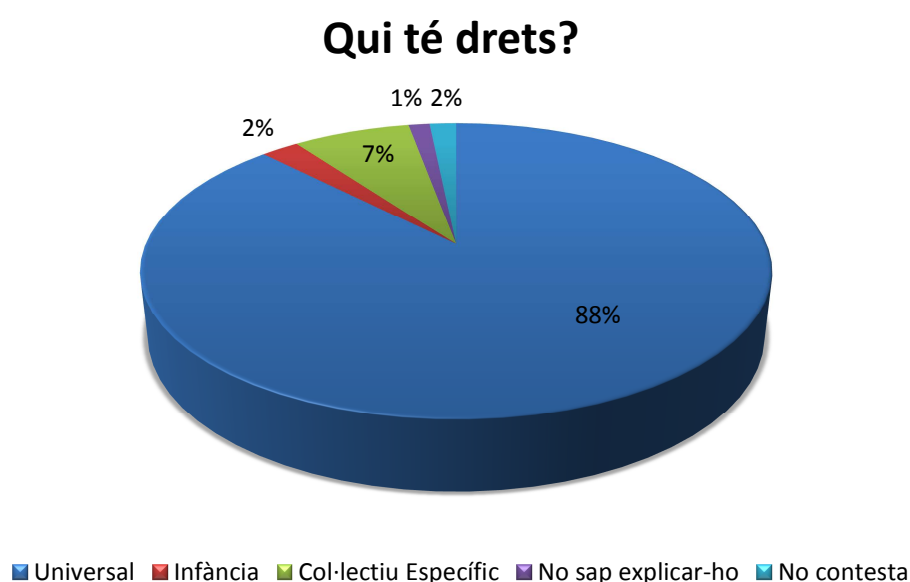
Un altre 14% de participants se situen en la categoria Objecte, aquella entesa on els infants són vistos com a objectes de drets, és a dir tenen drets però és l'adult el que els hi ha de proveir. S'interpreten les respostes d'acord amb la concepció que sorgeix a partir de l'aparició de la Declaració sobre els Drets de l'Infant. Els infants i adolescents tenen un seguit de drets però depenen de la bona voluntat dels adults, si aquests els hi permeten o no. Com argumenta Premoli (2012) més aviat són deures imposats als adults en la seva relació amb la infància. Els participants conceben el dret com allò que han de tenir, com un benefici, però no com a participants actius sinó com a objectes de participació, on seran altres persones, habitualment els pares, qui permetran i brindaran aquests drets als infants i adolescents. Tant aquesta categoria com l'anterior, tot i ser concepcions bastant antigues, encara tenen un pes específic entre la infància i adolescència, sumen un 28% de les respostes. Aquestes dades subratllen la necessitat de polítiques públiques adreçades a la infància que promocionin i difonguin la CDI entre la població infantil i juvenil.

Finalment, el 26% d'aquests nois i noies se situen en la categoria Subjecte. Definida aquesta categoria com els infants com a subjectes de drets, aquests tenen drets i els

poden exercir. S'interpreta aquesta dada d'acord amb la concepció sorgida després de l'aprovació de la Convenció dels Drets de la Infància, on es preveu l'infant com a subjecte de drets, és a dir aquest ha de participar dels seus drets activament i com a persona autònoma en la mesura de les seves possibilitats i capacitats. Les persones adultes poden guiar-lo en la consecució dels seus drets, però no seran elles les que imposaran el seu criteri. Els infants i adolescents conceben els Drets de la Infància com una oportunitat de participació i implicació en el seu desenvolupament com a persones. Parlen d'allò que han de fer o poden fer, del dret a la participació i a decidir què és el que volen fer. Aquest 26% dels participants demostren i fan valer una de les necessitats que apunta López (2008) en la seva Taxonomia de necessitats bàsiques de la infància: la necessitat de participació i l'autonomia progressiva.

5.1.2. Qui té drets?

En la següent pregunta el que es demanava era "Qui té drets?" amb la qual es volia arribar a conèixer obertament si els infants i adolescents saben quins subjectes eren perceptors de drets. En aquest cas es confirmaven 5 categories: (1) Universal; (2) Infància; (3) Col·lectiu específic; (4) No sap explicar-ho; i (5) No contesta. Els resultats s'exposen en el gràfic 10.



GRÀFIC 10. QUI TÉ DRETS?

S'observa com el 88% dels participants reconeixen que els drets són universals per a totes les persones, indistintament de si són infants o adults. Tampoc fan distinció entre col·lectius. Simplement anomenen que tothom té drets. Aquest és un apunt important, ja que significa que coneixen l'existència dels drets. Tot i que, potser, no sàpiguen identificar quins són aquests drets. Aquest coneixement és un pas més cap a la difusió de la CDI i de la resta de Convencions i Declaracions relacionades amb els Drets. S'interpreta aquesta dada com a positiva i s'evidencia la importància de les campanyes i moviments, sobretot des d'entitats del tercer sector, que s'estan duent a terme perquè la infància conegui els drets, siguin els seus, el d'altres persones o éssers vius.

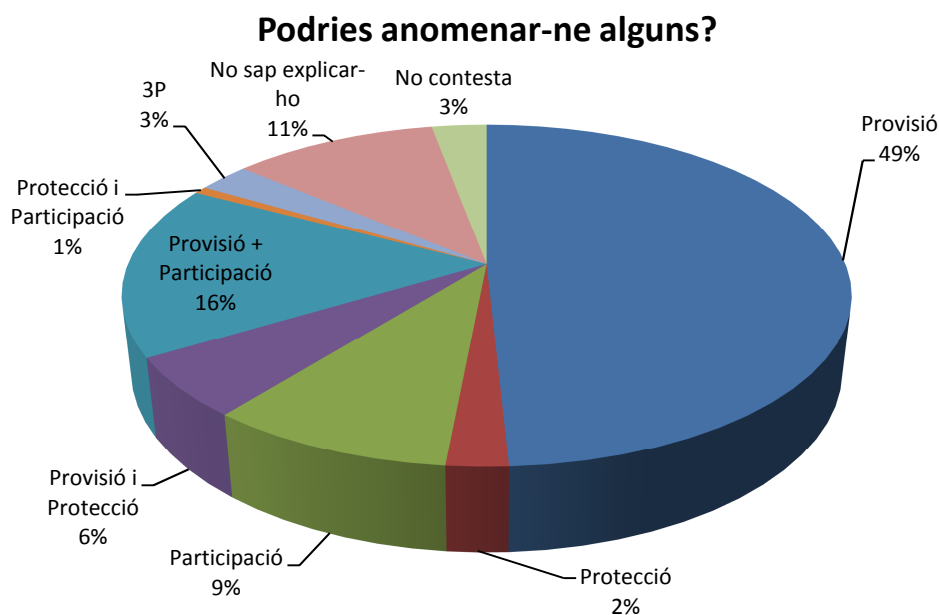
Un 2% anomenen que és la infància qui té drets, sense argumentar que la resta de persones també tenen drets. S'interpreta que, possiblement, aquest argument no sigui del tot complet, ja que els drets de la infància deriven dels drets humans i és possible que hagin omès aquest argument tot hi saber-ho.

Per altra banda, hi ha un 7% de participants que responen que són col·lectius específics aquells que tenen drets, sense generalitzar. Per exemple: els animals, les persones que habiten al tercer món, les persones discapacitades, etc. En aquest cas es considera que no són del tot coneixedores que els drets són per a totes les persones i no només per a aquelles que presenten alguna especificitat característica. Aquest argument tindria a veure amb la visió errònia del dret com a precepte que s'ha de complir si hi ha una necessitat evident. És a dir amb la visió que es promocionava des de l'enfocament de necessitats on s'intervé en casos que s'hagi de solucionar un problema específic, una necessitat bàsica (Premoli, 2012; Save The Children, 2002). Per tal de canviar aquest posicionament s'hauria de promocionar l'enfocament de drets com l'antagonista a l'enfocament de necessitats. Com definia Nacions Unides (2006) l'enfocament de drets busca el reconeixement de tota persona com a titular de drets, deixant enrere les pràctiques centrades únicament amb la identificació i satisfacció de necessitats bàsiques de la població.

Finalment, hi ha un 2% que responen no saber-ho o que no contesten a la pregunta. Així doncs, es considera que aquestes persones pròpiament desconeixen l'existència dels drets, ja siguin els Drets de la Infància o els Drets Humans.

5.1.3. Podries anomenar-ne alguns?

L'última de les preguntes que agrupàvem en el primer anàlisi era: "Podries anomenar-ne alguns?". Es volia identificar la tipologia de drets que coneixien aquests infants i adolescents. S'han agrupat en 9 categories. Tres d'elles són les esmentades 3P: (1) Provisió; (2) Protecció; i (3) Participació. Les altres 4 comprenen les diverses combinacions que es poden esdevenir de les 3P: (4) Provisió i Protecció; (5) Provisió i Participació; (6) Protecció i Participació; (7) 3P. Finalment, 2 de les categories s'han destinat a aquelles respostes que argumentaven no saber explicar quins drets existien o a aquelles on no es donava cap resposta: (8) No sap explicar-ho, i (9) No contesta. Els resultats obtinguts són (gràfic 11):



GRÀFIC 11. PODRIES ANOMENAR-NE ALGUNS?

Gairebé la meitat de la població que ha respost el qüestionari, un 49%, coneixen només els drets de provisió. Aquells que responen a qüestions de supervivència i desenvolupament evolutiu: alimentació, salut, cura, etc. Al percentatge anterior, s'hi sumaria la resposta d'aquells infants i adolescents que, a més de conèixer els drets de provisió, coneixen algun altre dret que s'insereix en una de les altres 2 categories. En

aquest cas la suma augmentaria fins al 71% (6% provisió i protecció; 16% provisió i participació).

Es demostra en aquestes respostes que aquesta és una de les categories més coneguda. S'interpreta aquest resultat d'acord amb la idea que aquests són els drets més antics, aquells que són coneguts des d'abans del sorgiment de la CDI i els que s'han aplicat, en major o menor mesura, des de fa segles. A principis de segle es pensava que per tal d'aconseguir una maduresa física i mental suficients per convertir els infants en ciutadans (Alsinet, 1999), primer s'havien d'atendre unes necessitats bàsiques. Necessitats bàsiques enteses des d'una visió tradicional on es creu que els infants tenen unes necessitats diferents de les dels adults i que s'han de tenir en compte per garantir unes condicions de vida dignes (Alderson, 2008). El fet que aquests drets siguin els que es contemplen des de fa més temps, assegura que tant infants com adults els coneguin, els reconeguin i els tinguin en compte.

En la segona categoria, protecció, s'observa que la suma de les respostes és del 9%. Per una banda, les respostes només de protecció són del 2% i, per altra banda, aquelles sumades a altres categories ascendeixen al 7% (6% provisió, més protecció; 1% protecció, més participació). La protecció és una de les categories més importants i per la que s'aposta des de principis de segle amb l'aparició de les primeres declaracions i escrits a favor de la protecció de la infància (Grup IREF et al., 2010; Meirieu, 2004; UNICEF-Comité Catalunya, 2011), així doncs aquest resultat sorprèn ja que es preveia un resultat més elevat en aquesta categoria. Es relaciona aquest resultat amb la idea que els drets són vistos com allò que es desatén en els països empobrits (UNICEF-Comité Español, 1995) i no es veu com una necessitat propera que han pogut sentir els participants en la recerca. Les situacions de protecció conegudes per la infància són la protecció contra el segrest, contra l'explotació laboral, contra el maltractament, etc. situacions que no conceben com a pròpies o si les conceben no saben que hi ha mecanismes per evitar-les. D'acord amb les afirmacions de diversos autors (Balsells et al., 2012; Lansdown, 2011; Roose & Bouverne-De Bie, 2007) conèixer els drets, significa conèixer estratègies i alternatives per evitar situacions de vulneració d'aquests, tant sigui en l'entorn proper com llunyà, fet que comporta la promoció de l'autoprotecció. Així doncs, si els infants i adolescents mostren el desconeixement en aquesta àrea i, per

tant, la necessitat de coneixement, s'ha de tenir present que s'ha de treballar en aquest sentit.

En la tercera categoria es reuneixen les respostes coincidents amb la coneixença només dels drets de participació. Un 9% de les respostes se situen en aquesta categoria. Ara bé, si hi sumem aquelles que esmenten drets de participació conjuntament amb altres, el percentatge arriba al 31%. Els drets de participació varen ser considerats importants i presos en consideració a partir de l'aparició de la CDI (Cots, 2005; Liebel, 2009b; Rodríguez-Pascual, 2007). Aquests són els últims a arribar i una tasca pendent la seva aplicació vertadera (Cillero-Bruñol, 1997) tant en la vida diària com en les legislacions, polítiques públiques o programes destinats a la infància (Davila & Naya, 2009; Villagrasa, 2008). Tot i haver celebrat els 25 anys de l'aprovació de la Convenció dels Drets de la Infància, es demostra amb els resultats obtinguts que no s'han contemplat veritablement aquests drets i que s'ha de treballar perquè es tinguin més en compte i que siguin considerats igual d'importants que la resta.

Les tres pròximes categories a comentar són aquelles que reuneixen en les respostes més d'una categoria de drets. És a dir, els infants i adolescents que han respost el qüestionari coneixien drets de més d'una de les categories però, al mateix temps, els manca alguna altra. Per tant, es pot dir que són més experts amb drets que la resta però no arriben a la coneixença completa.

Hi ha un 6% que coneix tant els drets de provisió com els drets de protecció. Reuneixen així la coneixença esdevinguda a partir de la Declaració dels Drets de la Infància on no es contemplaven els drets de participació i on els infants són objectes de drets. És a dir, tenen drets però són els adults qui els han de brindar als infants i adolescents. L'adult ha de protegir el nen o nena i proveir allò que sigui necessari per al seu desenvolupament.

Per altra banda, un 16% coneix tant els drets de provisió com els drets de participació, però no esmenta els de protecció. Tal i com s'apuntava en l'apartat específic de protecció, aquest fet pot venir degut a la manca de percepció com a pròpies la necessitat o la manca de protecció, ja que entenen la protecció com aquella acció per resguardar d'esdeveniments greus de incompliment de drets com ara l'explotació infantil o l'allunyament dels éssers estimats.

Tant sols un 1% coneix a la vegada els drets de protecció i participació deixant de banda els drets de provisió. S'entén en aquest cas que pot venir donat per la idea que poden tenir els participants sobre que els drets que inclou la categoria provisió són necessitats bàsiques i en tenir-les cobertes no es veuen com a drets a aconseguir sinó com una assumpte inherent a la condició d'infant.

Un altre 11% no sap explicar quins són els drets. Així doncs, responen amb afirmacions errades, amb conceptes que no tenen a veure amb drets, o simplement, exposen que no saben la resposta. A aquest percentatge s'hi podria unir el 3% que no dóna cap tipus de resposta.

Per últim, només un 3% de la població que ha respost el qüestionari coneixen totes tres tipologies de Drets. Es pot afirmar que són molt pocs infants els que comprenen els drets de manera integral, tenint una visió holística que representi el significat i contingut de la Convenció dels Drets de la Infància. Es corroboren les afirmacions de Villagrasa (2008), Cintero-Bruñol (1997), Casas (1992) i Premoli (2012) quan anomenen que falta molt per a la coneixença completa de la CDI. Aquestes dades impulsen a treballar al respecte i a fer complir el mateix text de la Convenció quan, en l'article 42, anomena que els estats han de difondre i donar a conèixer la CDI no tan sols a les persones adultes sinó també als infants i adolescents.

5.2. Resultats de l'anàlisi quantitatiu: Bateria de dilemes morals.

Respostes dicotòmiques

En aquest apartat s'exposen els resultats obtinguts en les 18 preguntes del qüestionari amb les que s'han plantejat als nens, nenes i adolescents dilemes morals relacionats amb els Drets de la Infància que havien de solucionar. Per presentar els resultats de forma estructurada i coherent, els dilemes morals s'han agrupat, en primer lloc, segons la classificació de les 3P i, dins aquestes, segons els articles de la CDI en què incidien.

5.2.1. Provisió

ARTICLE 2: NO DISCRIMINACIÓ

“Tots els drets han de ser aplicats a tots els infants, sense excepció alguna, i és obligació de l'Estat adoptar mesures necessàries per a protegir l'infant de tota forma de discriminació”

Per tal de descobrir l'actitud envers el dret a la No discriminació s'han utilitzat dilemes inclusius, és a dir s'han proposat situacions diverses on s'havia d'acollir o excloure a un nen o nena. Per poder veure-ho més clar, analitzem un per un aquests dilemes:

1. ANNA ÉS UNA COMPANYYA DE CLASSE, ESTRANGERA, QUE NO PARLA MASSA BÉ EL CASTELLÀ. ELLA FARÀ UN PAPER EN UNA OBRA DE TEATRE DE L'ESCOLA. VOSALTRES PENSEU QUE, PER AIXÒ, L'OBRA NO SORTIRÀ COM US AGRADARIA. CREUS QUE HI HAURIA DE PARTICIPAR IGUALMENT?

		<i>D'acord</i>	<i>En desacord</i>	<i>NS/NC</i>	<i>Total</i>
<i>Primària</i>	n	1219	50	3	1272
	%	95,8%	3,9%	0,3%	100,0%
<i>Secundària</i>	n	929	57	5	991
	%	93,7%	5,8%	0,5%	100,0%
Total	n	2148	107	8	2263
	%	94,9%	4,7%	0,4%	100,0%

TAULA 14. DILEMA 1: INCLUSIÓ NENA ESTRANGERA (ARTICLE 2)

En aquest primer dilema es comprova (taula 14) que la percepció que tenen els nens, nenes i adolescents respecte la inclusió d'una persona estrangera és molt elevada (94,9%). Aquesta dada es demostra tant en l'etapa primària (95,8%) com en la secundària (93,7%). Només un 4,7% no estan d'acord amb la decisió d'acollir l'Anna a l'obra de teatre; i un 0,4% del total no sap o no contesta a la pregunta.

12. UN COMPANYY ES COMPORTA MOLT MALAMENT A CLASSE I DIFICULTA LES ACTIVITATS DE L'AULA. LA DIRECCIÓ DE L'ESCOLA DECIDEIX EXPULSAR-LO. CREUS QUE ÉS LA MILLOR OPCIO?

		<i>D'acord</i>	<i>En desacord</i>	<i>NS/NC</i>	<i>Total</i>
<i>Primària</i>	n	464	790	18	1272
	%	36,5%	62,1%	1,4%	100,0%
<i>Secundària</i>	n	299	679	13	991
	%	30,2%	68,5%	1,3%	100,0%
Total	n	763	1469	31	2263
	%	33,7%	64,9%	1,4%	100,0%

TAULA 15. DILEMA 12: INCLUSIÓ COMPANYY AMB DIFICULTATS DE CONDUCTA (ARTICLE 2)

Quan s'observa la taula adjunta, es contempla que en aquest cas els nens, nenes i adolescents no estan d'acord amb el dilema plantejat (64,9%), és a dir no reconeixen el dret a la no discriminació per aquesta raó. Fixant-nos en la taula adjunta (taula 15) es mostra que no hi ha diferències entre l'etapa primària (62,1%) i l'etapa secundària (68,5%) pel que fa al desacord. En el cas de l'acord, tampoc hi ha molta diversitat, tot i això s'observa que els participants de primària (36,5%) serien més transigents i donarien una altra oportunitat al seu company i, per tant, estarien més d'acord amb el dret a la no discriminació que els participants de secundària (30,2%). Hi ha un nombre reduït de participants, un 1,4%, que no sap o no contesta.

13. LA ISABEL ÉS CEGA I VA A UNA ESCOLA D'EDUCACIÓ ESPECIAL PERÒ A ELLA LI AGRADARIA ANAR A L'ESCOLA AMB TOTS ELS SEUS AMICS. CREUS QUE TÉ DRET A ANAR A L'ESCOLA AMB TOTS ELS NENS I NENES QUE HI VEUEN?

		<i>D'acord</i>	<i>En desacord</i>	<i>NS/NC</i>	<i>Total</i>
<i>Primària</i>	n	1083	162	27	1272
	%	85,1%	12,7%	2,2%	100,0%
<i>Secundària</i>	n	877	103	11	991
	%	88,5%	10,4%	1,1%	100,0%
Total	n	1960	265	38	2263
	%	86,6%	11,7%	1,7%	100,0%

TAULA 16. DILEMA 13: INCLUSIÓ NENA AMB DISCAPACITAT (ARTICLE 2)

A primera vista quan s'observa la taula 16 es pot veure que els participants que han

respost els dilemes estan d'acord amb la inclusió a l'escola ordinària de les persones amb discapacitat visual. En el cas de primària un 85,1%, a secundària un 88,5% i en total un 86,6%. Es mostra un percentatge en desacord que no supera el 15% en cap de les dos etapes (primària 12,7% i secundària 10,4%). I un percentatge de l'1,7% de participants que no responen.

Buscant una visió general dels resultats d'aquest primer article analitzat, s'ha pogut descobrir que hi ha diferències de percepció segons la situació que se'ls planteja, encara que la temàtica de fons sigui la mateixa. Per exemple, es comprova que en el cas de la inclusió d'una nena estrangera en una activitat extraescolar (94,9%) i en la inclusió d'una nena cega a l'escola ordinària (86,6%) són molts els que hi estan d'acord. Ara bé, en el cas de la inclusió d'un company amb dificultats de conducta a l'aula només hi estan d'acord un 33,7%. En primer lloc, s'associa aquests resultats amb els conceptes d'heteropercepció i autopercepció relacionats amb els estadis de Desenvolupament Moral de Kohlberg (1992). És a dir, quan és un fet que no afecta la persona aquesta l'accepta millor, en canvi quan és una situació que incideix en el propi desenvolupament personal ja no s'accepta tant. Així doncs, els participants estan d'acord en la inclusió de la nena cega a l'escola perquè, tot i que la nena pogués anar a l'aula amb ells, no afectaria al seu desenvolupament ja que les classes seguirien amb normalitat. En el cas de la inclusió de la nena estrangera a l'obra de teatre, també hi estan d'acord ja que es una acció que no els afectarà en els seus aprenentatges. El problema se situa a l'hora de recitar el text i en fer-ho més bé davant del públic però això no té perquè afectar en la nota personal a l'assignatura de cadascú. Ara bé, en el cas del nen que té dificultats de conducta i molesta a l'aula, prefereixen expulsar l'infant. La percepció és que el nen els molesta i que això dificultarà el seu aprenentatge, per tant és un fet que els afecta de prop i no accepten.

Es demostren les afirmacions d'UNICEF (1995), Save the Children (2004) i Premoli (2012) quan aposten per una perspectiva de treball integral basada en l'Enfocament de Drets, on es pugui comprendre que els drets no només són propis sinó que la resta de companys també els tenen i s'han de respectar tant els propis com els de la resta. És a dir, s'ha de conèixer els drets, però també les responsabilitats que aquests suposen (Lansdown, 2005; Reynaert, Bouverne-De Bie, & Vandeveldel, 2010) per tal de ser

conseqüents amb ells i valorar-los d'igual manera tant si afecten a un mateix com si no.

També es visualitza en les respostes que l'estratègia de l'expulsió, és a dir un càstig com a mesura de repressió i de canvi, es veu com adequada. Els participants no perceben l'efecte negatiu que pot tenir aquesta mesura, com per exemple que aquest nen perdre el seu Dret a l'Educació durant el temps que estarà expulsat. Però, anant una mica més enllà, es pot suposar que si els infants accepten l'expulsió com una mesura adequada, serà perquè a hores d'ara aquesta mesura encara està bastant ancorada a les escoles i instituts. És doncs, un altra necessitat que s'extreu, fer del centre educatiu un espai més pròxim als Drets de la Infància i superar les barreres auto-imposades pels mateixos professionals (Balsells et al., 2012) envers aquesta temàtica, tot pensant en els destinataris del fet educatiu i no tant en la comoditat dels professionals.

ARTICLE 14: LLIBERTAT DE PENSAMENT, CONSCIÈNCIA I RELIGIÓ

“L'infant té dret a la llibertat de pensament, de consciència i de religió sota la direcció dels seus pares i de conformitat amb les limitacions prescrites per la llei”

ARTICLE 30: ELS INFANTS DE COMUNITATS MINORITÀRIES I INDÍGENES

“És un dret dels infants que pertanyen a minories o a poblacions indígenes tindre la seva pròpia vida cultural, practicar la seva pròpia religió i utilitzar el seu propi idioma”

Per analitzar aquests articles s'ha escollit un dilema moral que fa reflexionar sobre el respecte a altres religions i els seus costums.

2. AHMED ÉS UN NEN QUE ES QUEDA A DINAR A L'ESCOLA CADA DIA. LA SEVA RELIGIÓ LI PROHIBEIX MENJAR PORC. ELS DIES QUE DONEN CARN DE PORC ELL NO DINA. CREUS QUE PERQUÈ L'AHMED DINI S'HAURIA DE CANVIAR EL MENJAR DE TOTS AQUELL DIA?

		<i>D'acord</i>	<i>En desacord</i>	<i>NS/NC</i>	<i>Total</i>
<i>Primària</i>	n	401	867	4	1272
	%	31,5%	68,2%	0,3%	100,0%
<i>Secundària</i>	n	190	790	11	991
	%	19,2%	79,7%	1,1%	100,0%
Total	n	591	1657	15	2263
	%	26,1%	73,2%	0,7%	100,0%

TAULA 17. DILEMA 2: PENSAMENT, CONSCIÈNCIA I RELIGIÓ (ARTICLES 14 I 30)

Aquest dilema engloba dos dels drets de la Convenció i se situa dins la classificació de Provisió. Gairebé tres quartes parts dels enquestats mostren el seu desacord amb aquest dret (taula 17). En el cas dels participants de primària hi estan en contra en un 68,2% i els participants de secundària en un 79,7%; per tant, en total hi ha un 73,2% en desacord amb aquest dret. S'evidencia una altra vegada el concepte d'autopercepció. En el dilema es proposa canviar el menú de tots els infants per respectar el dret religiós del company, aquest fet els afecta personalment i per això ja no el consideren tan adequat. Pel que fa a l'acord hi ha només un 31,5% a primària i un 19,2% a secundària. Reflexionant sobre aquestes dades s'observa que, tot i que majoritàriament estan tots en contra d'aquest dret, hi ha diferències entre els participants de primària i secundària. Hi ha una diferència entre etapes de més de 12 punts, tot i així, després de fer la prova de T-student no s'han trobat diferències significatives. La diferència entre primària i secundària es relaciona amb els estadis de Desenvolupament Moral de Kohlberg (1992). La diferència en la interpretació pot venir donada per la iniciació dels participants de secundària a un estadi superior, en el qual ja es tenen en compte judicis morals i de valors. També, s'interpreta aquesta diferència com a causa de la major pressió que suposa per als adolescents el fet de viure en societat. La societat té, i més en aquests moments de crisi, una visió molt estereotipada de les persones d'altres cultures i tendeix a fer servir arguments xenòfobs per definir-les. Aquest fet afecta les percepcions dels infants i adolescents en el període en què aquests comencen a analitzar i interpretar el món que els envolta. Per tant, s'evidencia que en aquestes edats és el moment clau per intervenir i treballar a partir de l'Enfocament de Drets per ajudar a trencar estereotips i mostrar valors conseqüents amb la Convenció. Per últim, els resultats de la categoria no contesta no supera l'1% del total.

ARTICLE 28: EDUCACIÓ

"Tot infant té dret a l'educació i és obligació de l'Estat assegurar almenys l'educació primària gratuïta i obligatòria. L'aplicació de la disciplina escolar haurà de respectar la dignitat de l'infant en quant a persona humana"

Es presenten dos dilemes per percebre les actituds dels infants i adolescents sobre el Dret a l'Educació. Per una banda, es busca la reflexió sobre una situació allunyada per als

enquestats, però molt comú en els països en vies de desenvolupament i; per altra banda, una situació educativa molt propera a ells:

8. RUANDA ÉS UN PAÍS MOLT POBRE QUE ESTÀ A L'ÀFRICA. EN MOLTS LLOCS NO TENEN PROFESSORS PER A TOTS ELS NENS I NENES. LA TEVA PROFESSORA HA DECIDIT ANAR-HI TRES MESOS PER A EDUCAR AQUESTS NENS I NENES. ET SEMBLA BÉ QUE LA PROFESSORA NO VINGUI A CLASSE DURANT AQUEST TEMPS?

		<i>D'acord</i>	<i>En desacord</i>	<i>NS/NC</i>	<i>Total</i>
<i>Primària</i>	n	1069	197	6	1272
	%	84,0%	15,5%	0,5%	100,0%
<i>Secundària</i>	n	830	151	10	991
	%	83,8%	15,2%	1,0%	100,0%
Total	n	1899	348	16	2263
	%	83,9%	15,4%	0,7%	100,0%

TAULA 18. DILEMA 8: EDUCACIÓ PER A TOTHOM (ARTICLE 28)

Es comprova que els enquestats estan d'acord en què els infants i adolescents de Ruanda puguin exercir el seu dret a l'educació en un 83,9% del total (taula 18). A més, s'observa que els percentatges de respostes entre primària (84%) i secundària (83,8%) són gairebé idèntics. Tot i així, un 15,4% (15,5% a primària i 15,2% a secundària) dels participants enquestats no estan d'acord en perdre una professora durant 3 mesos perquè aquesta pugui anar a educar uns altres alumnes a l'Àfrica. S'interpreta que aquest 15,4% d'infants veuen que perdre la mestra durant un temps els pot afectar en el seu aprenentatge i per això no hi estan d'acord. Com ja s'ha comentat en dilemes anteriors, tindria a veure amb el concepte d'autopercepció. Seria important mostrar als infants i adolescents la seva responsabilitat envers els drets de la resta d'infants del món i animar-los a implicar-se en la consecució d'aquests per a tots ell. Una opció seria l'aplicació de l'Educació per al Desenvolupament, entesa com aquella que promou valors universals que han de posar-se en pràctica de manera responsable en les relacions amb els altres i amb l'entorn, començant pel més proper i anant ampliant fins al més llunyà (UNICEF-Comité Español, 1995). El percentatge en la categoria no contesta continua no superant l'1% del total.

15. UNA COMPANYYA DE CLASSE HA SUSPÈS MOLTES MATÈRIES I QUAN HO EXPLICA ALS SEUS PARES, AQUESTS LI DIUEN QUE HA D'ESPAVILAR-SE SOLA PER SOLUCIONAR ELS SEUS PROBLEMES. ET SEMBLA UNA BONA RESPOSTA?

		<i>D'acord</i>	<i>En desacord</i>	<i>NS/NC</i>	<i>Total</i>
<i>Primària</i>	n	864	389	19	1272
	%	67,9%	30,6%	1,5%	100,0%
<i>Secundària</i>	n	673	299	19	991
	%	67,9%	30,2%	1,9%	100,0%
Total	n	1537	688	38	2263
	%	67,9%	30,4%	1,7%	100,0%

TAULA 19. DILEMA 15: EDUCACIÓ I ACOMPANYAMENT DELS PARES (ARTICLE 28)

En quant al segon dilema que analitza la percepció i actitud sobre el Dret a l'Educació dels participants entre cinquè de primària i quart de la ESO, podem dir que hi ha un 67,9% de participants que estan d'acord en què els pares acompanyin i donin suport a la seva filla en els seus aprenentatges, i no hi ha diferència de respostes entre etapes (taula 19). Pel que fa al desacord, s'observa que hi ha un 30,4% de participants que consideren que la resposta dels progenitors és correcta quan diuen a la nena que s'espavili sola. No tenen una actitud d'acord amb el Dret a l'Educació. Es denota així, una dada bastant elevada en desacord i, al mateix temps, sorprenent ja que indica que tres de cada deu infants enquestats creuen que els pares no han de responsabilitzar-se de les dificultats dels fills i no han d'ajudar-los per a que aconseguixin un nivell de vida adequat i un desenvolupament òptim. Reflexió totalment en contra del que marca l'article 18 de la Convenció: *els pares són els responsables de l'educació i desenvolupament dels seus fills, i han d'actuar pensant en el seu interès* (Arias et al., 2010). S'interpreta aquesta dada amb la visió errònia que es té de la figura paterna que només ha de proveir de necessitats bàsiques com l'alimentació, la higiene o la salut. En realitat els pares són molt més que uns proveïdors de serveis bàsics, aquests han d'aportar tant suport material, d'informació i emocional, és a dir han d'exercir una parentalitat positiva (Amorós et al., 2011). Per últim, esmentar que en aquest cas en la categoria no sé, no contesto, si podem observar que el percentatge supera l'1%, però tot i així es queda en un 1,7% del total.

ARTICLE 24: SALUT I SERVEIS SANITARIS

“Els infants tenen dret a gaudir del més alt nivell possible de salut (que inclou aigua potable, una bona higiene i alimentació) i tenir accés a serveis mèdics i de rehabilitació, amb especial èmfasi en aquells relacionats amb l’atenció primària de salut, les cures preventives i la disminució de la mortalitat infantil. És obligació dels Estats prendre mesures necessàries, orientades a l’abolició de les pràctiques tradicionals perjudicials per a la salut de l’infant”

En quant a salut podríem reflexionar sobre molts aspectes, però la recerca s’ha centrat en els hàbits saludables d’alimentació. Aquest és un aspecte que ocasiona problemes de salut i contribueix a l’augment de casos d’obesitat infantil o a l’increment de casos de trastorns alimentaris. Per això aquest dilema:

16. UN COMPANYY DE CLASSE CADA DIA PORTA PER ESMORZAR UNA BOSSA DE PATATES FREGIDES I UNA COCA-COLA. LA PROFESSORA LI DIU QUE PER ESMORZAR HAURIA DE PORTAR UN ENTREPÀ. ET SEMBLA ENCERTADA LA RESPOSTA?

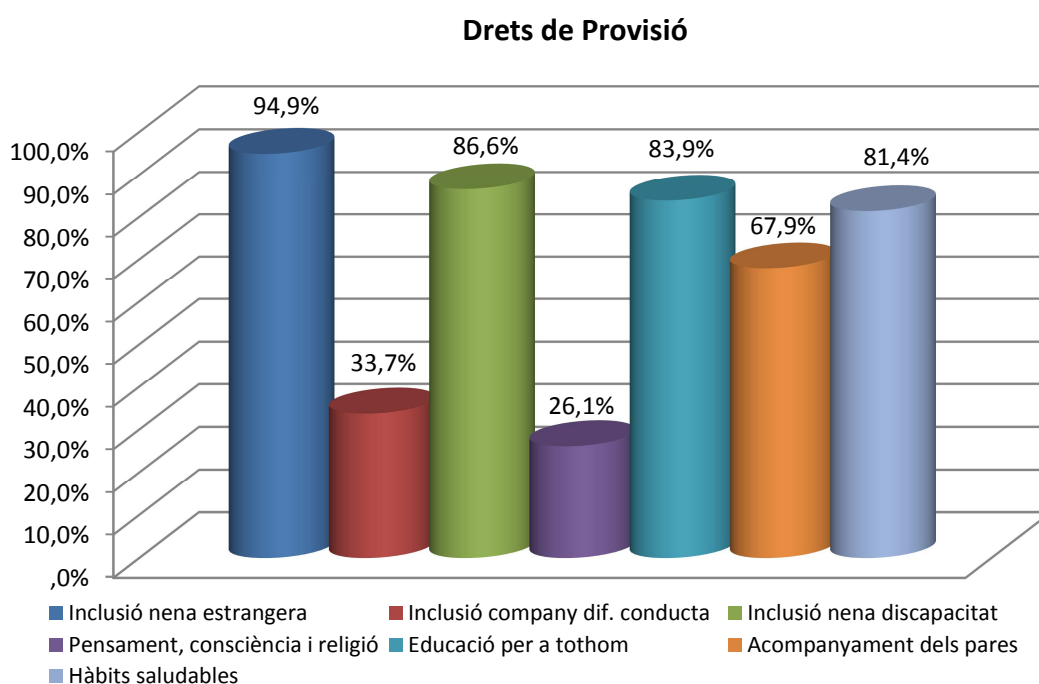
		<i>D'acord</i>	<i>En desacord</i>	<i>NS/NC</i>	<i>Total</i>
Primària	n	1100	146	26	1272
	%	86,5%	11,5%	2,0%	100,0%
Secundària	n	742	235	14	991
	%	74,9%	23,7%	1,4%	100,0%
Total	n	1842	381	40	2263
	%	81,4%	16,8%	1,8%	100,0%

TAULA 20. DILEMA 16: HÀBITS SALUDABLES (ARTICLE 24)

S’observa en la taula adjunta (taula 20) que els nens, nenes i adolescents estan d’acord (81,4%) a respectar uns hàbits saludables per a una bona alimentació i desenvolupament. Ara bé, si ens fixem en les respostes segons etapes, es comprova que hi ha certa diferència entre els participants de primària (86,5%) i secundària (74,9%) a l’hora de contestar. Pel que fa a l’acord hi ha una diferència de 11,6 punts on són els participants de primària els que hi estan més d’acord. En el cas del desacord, la diferència és de 12,2 punts (primària 11,5% i secundària 23,7%) i són els participants de secundària que hi estan més en desacord. S’interpreta que aquesta diferència es dona pel fet que com a més grans són els infants i s’endinsen en l’adolescència, van entrant

en un estadi superior de desig d'autonomia (López, 2008) i, per això, creuen que són ells qui poden decidir que mengen o que beuen. No contemplen el fet que poden decidir sempre que escullin allò que sigui convenient per al seu desenvolupament. Pel que fa a la categoria no sap, no contesta, hi ha un percentatge molt minso, 1,8% del total.

Per últim, es vol mostrar l'acord dels participants enquestats en el conjunt de dilemes morals amb els quals s'han analitzat els Drets de Provisió (gràfic 12).



GRÀFIC 12. ACORD EN ELS DRETS DE PROVISIÓ

En el gràfic es comprova que la percepció i actitud dels infants i adolescents enquestats envers aquesta tipologia de drets és força elevada. Cinc dels set dilemes morals analitzats superen l'acord en més del 50% i només els dos restants obtenen un percentatge bastant inferior al 50% (33,7% i 26,1%). Com s'ha comentat en els anàlisis individuals, el percentatge baix d'aquests dos dilemes es deu, majoritàriament, a l'estadi d'individualisme, finalitat instrumental i intercanvi de Kohlberg (1992) en què estan immersos aquests nens, nenes i adolescents. Aquest estadi contempla afavorir els seus propis interessos, per tant estan d'acord amb aquelles normes i drets que els afavoreixen. Actuen d'acord amb una perspectiva individualista concreta. En definitiva,

s'evidencia amb els dos dilemes amb percentatges pobres d'acord, que els infants i adolescents quan se senten amenaçats no accepten que per afavorir a una altra persona, ells hagin de sortir-ne perjudicats. En aquest cas, es tractaria de treballar per poder passar d'un nivell a l'altre des de l'Enfocament de Drets. És a dir, si parlem en termes dels estadis de Kohlberg, poder passar d'un nivell Preconvencional on es pensa de manera individualista, al nivell Convencional on els infants i adolescents adquireixen una perspectiva d'ells mateixos en relació amb els altres. Per aconseguir aquest pas endavant en els estadis seria bo treballar de forma educativa des de l'enfocament de drets, plantejant drets i responsabilitats. Han de conèixer els seus drets però també s'ha de tenir en compte que existeixen unes responsabilitats a complir. Segons Howe i Covell (2010) aquestes responsabilitats no s'expliciten a la CDI però són inherents al concepte de dret. Es parla dels drets propis i allò que afecta a la pròpia persona, però també s'han de tenir en compte els drets dels altres i les responsabilitats que tenim amb ells. Missatge que s'ha d'anar introduint des de les primeres etapes.

5.2.2. Protecció

Pel que fa als drets de protecció s'han analitzat tres articles amb quatre dilemes morals. S'analitzen els articles de protecció a la intimitat, protecció envers el treball i protecció contra abusos. Per aquest últim, per poder esbrinar la percepció que en tenen els infants i adolescents de la protecció envers els abusos s'han utilitzat dos dilemes des de dos vessants: l'actuació d'una tercera persona i l'actuació personal envers la situació.

ARTICLE 16: PROTECCIÓ DE LA VIDA PRIVADA

“Tot infant té dret a no ser objecte d'ingerències en la seva vida privada, la seva família, el seu domicili i la seva correspondència, i a no ser atacat el seu honor”

3. HAS REBUT UNA CARTA D'UN AMIC O UNA AMIGA I ELS TEUS PARES L'HAN LLEGIDA SENSE QUE TU HO SÀPIGUES. CREUS QUE ELS TEUS PARES HAN ACTUAT CORRECTAMENT?

		<i>D'acord</i>	<i>En desacord</i>	<i>NS/NC</i>	<i>Total</i>
Primària	n	998	259	15	1272
	%	78,5%	20,4%	1,1%	100,0%
Secundària	n	877	99	15	991
	%	88,5%	10,0%	1,5%	100,0%
Total	n	1875	358	30	2263
	%	82,9%	15,8%	1,3%	100,0%

TAULA 21. DILEMA 3: INTIMITAT (ARTICLE 16)

Aquest dilema moral mostra que els infants i adolescents estan d'acord amb el Dret a la Intimitat en un 82,9% i, per tant estan en contra de que els seus pares llegeixin les seves cartes (taula 21). Ara bé, s'observen diferències entre primària (78,5%) i secundària (88,5%) ja que són més els participants de secundària que responen a favor. La diferència de 10 punts entre ambdues etapes, pot donar-se pel desig d'independència i la inquietud d'autonomia que experimenten els infants i adolescents a mesura que van encaminant-se cap a l'adolescència (Kohlberg, 1992; López, 2008). Aquest estadi els fa perdre el sentiment de pertinença als seus progenitors i, per això, no veuen amb bons ulls que els pares hagin llegit una carta que anava adreçada a ells. Per últim, anomenar que es continuen mostrant percentatges molt baixos en la categoria de no sap, no contesta (1,3%).

ARTICLE 32: TREBALL INFANTIL

“És obligació de l'Estat protegir a l'infant contra els treballs perillosos per a la seva salut, educació o desenvolupament. Ha de fixar edats mínimes per a l'ocupació i reglamentar les condicions d'aquesta”

11. EL MARCOS, UN COMPANYY DE CLASSE, ALGUN DIA NO HA POGUT ANAR A L'ESCOLA PERQUÈ HA HAGUT DE TREBALLAR A L'EMPRESA FAMILIAR AMB ELS SEUS PARES. CREUS QUE ÉS JUST QUE EL MARCOS HAGI DE TREBALLAR?

		<i>D'acord</i>	<i>En desacord</i>	<i>NS/NC</i>	<i>Total</i>
<i>Primària</i>	n	1156	105	11	1272
	%	90,9%	8,3%	0,8%	100,0%
<i>Secundària</i>	n	858	121	12	991
	%	86,6%	12,2%	1,2%	100,0%
<i>Total</i>	n	2014	226	23	2263
	%	89,0%	10,0%	1,0%	100,0%

TAULA 22. DILEMA 11: TREBALL (ARTICLE 32)

En aquest cas, s'exposa un dilema moral on un company de classe ha de deixar d'assistir a l'escola en certes ocasions per poder ajudar als seus pares en el negoci familiar. En la taula (taula 22) es mostra clarament que els participants enquestats creuen que no és adequat que un nen hagi de treballar en comptes d'anar a l'escola (89%). Com en el cas anterior, hi ha diferències entre primària (90,9%) i secundària (86,6%) i és aquest últim grup el que adopta una actitud més en desacord amb el dret.

Aquestes diferències es poden interpretar com que els participants de secundària es veuen propers al mercat de treball i tenen certes ànsies d'entrar-hi ja que per ells significa augmentar de nivell i esdevenir adults. És aquí on es demostra la necessitat de la infància de ser ciutadans actius i on es manifesta la visió tradicional de la infància. Molts d'aquests infants i adolescents encara estan ancorats en la visió de la infància on es creu que aquests són ciutadans del futur i no del present (Corsaro, 2003; Gaitán & Liebel, 2011; Verhellen, 1992). Per tant, és més important treballar i fer-se grans que l'educació. També, hi ha certs estudiants que pensen que és més important ajudar a la família que la seva pròpia educació. Per acabar, com en la majoria de dilemes, només hi ha un 1% de participants enquestats que es posiciona en el no sap, no contesta.

ARTICLE 19: PROTECCIÓ CONTRA L'ABÚS I EL MALTRACTAMENT

“Les autoritats han de protegir als infants de totes les formes de maltractament, abús i violència. També de les perpetrades per pares o qualsevol altra persona responsable de la cura del menor. Han d'establir mesures preventives i de tractament al respecte”

17. CADA DIA AL PATI UNS NENS I NENES MÉS GRANS INSULTEN I PEGUEN AL JOAN, UN COMPANYY DE LA TEVA CLASSE. MENTRE EL MOLESTEN ACOSTUMA A SER-HI DAVANT UN PROFESSOR QUE NO FA RES AL RESPECTE. ESTÀS D'ACORD AMB L'ACTUACIÓ DEL PROFESSOR?

		<i>D'acord</i>	<i>En desacord</i>	<i>NS/NC</i>	<i>Total</i>
<i>Primària</i>	N	1196	61	15	1272
	%	94,0%	4,8%	1,2%	100,0%
<i>Secundària</i>	n	930	44	17	991
	%	93,8%	4,4%	1,7%	100,0%
Total	n	2126	105	32	2263
	%	93,9%	4,6%	1,5%	100,0%

TAULA 23. DILEMA 17: ACTUACIÓ DEL PROFESSOR EN UN ABÚS (ARTICLE 19)

Arribats als drets de protecció contra l'abús en la taula 23 es mostra que els participants enquestats estan totalment d'acord amb el Dret a la Protecció contra l'Abús i el Maltractament (93,9%), essent gairebé inexistent les diferències entre primària (94%) i secundària (93,8%). Tots ells creuen que l'actuació del professor ha de ser diferent i, per tant, la seva passivitat no és adequada. S'argumenta aquesta dada amb la idea de la inquietud de justícia que té la infància i l'adolescència sobre la societat i les situacions que s'esdevenen en aquesta. Per això, la majoria troba incorrecta la postura del professor. En les respostes es confirmen les veus de la literatura que argumenten que els infants i adolescents poden ser i han de ser participants de la societat en què viuen, han de ser agents socials (James, 2009; Mayall, 2002) per tal d'aportar al canvi i a la millora de la societat. S'ha de treballar perquè la infància pugui ser participant d'allò que l'afecta i, així, convertir-se en agents socials. Per altra banda, es pot interpretar com els infants mostren com n'és d'important la comunitat i que aquesta té un paper important en el desenvolupament de la infància. Com argumenta Toffano (2004) els infants són part de la societat i per tant la societat n'ha d'estar alerta, es té una responsabilitat social. Tot i això, en les respostes encara es mostra un 4,6% del total de participants que estan d'acord amb que el professor no actuï i un 1,5% que no sap, no contesta.

18. CARLES TÉ UN COMPANYY QUE SEMPRE EL PERSEGUEIX, PEGA O INSULTA, PER ACONSEGUIR D'ELL EL QUE VOL. AIXÒ PASSA DES DE FA UN ANY I EN CARLES CADA VEGADA TÉ MÉS POR. DES DE FA POC TU SAPS EL QUE SUCCEEIX. CREUS QUE HAS DE FER ALGUNA COSA?

		<i>D'acord</i>	<i>En desacord</i>	<i>NS/NC</i>	<i>Total</i>
<i>Primària</i>	n	1187	65	20	1272
	%	93,3%	5,1%	1,6%	100,0%
<i>Secundària</i>	n	899	73	19	991
	%	90,7%	7,4%	1,9%	100,0%
Total	n	2086	138	39	2263
	%	92,2%	6,1%	1,7%	100,0%

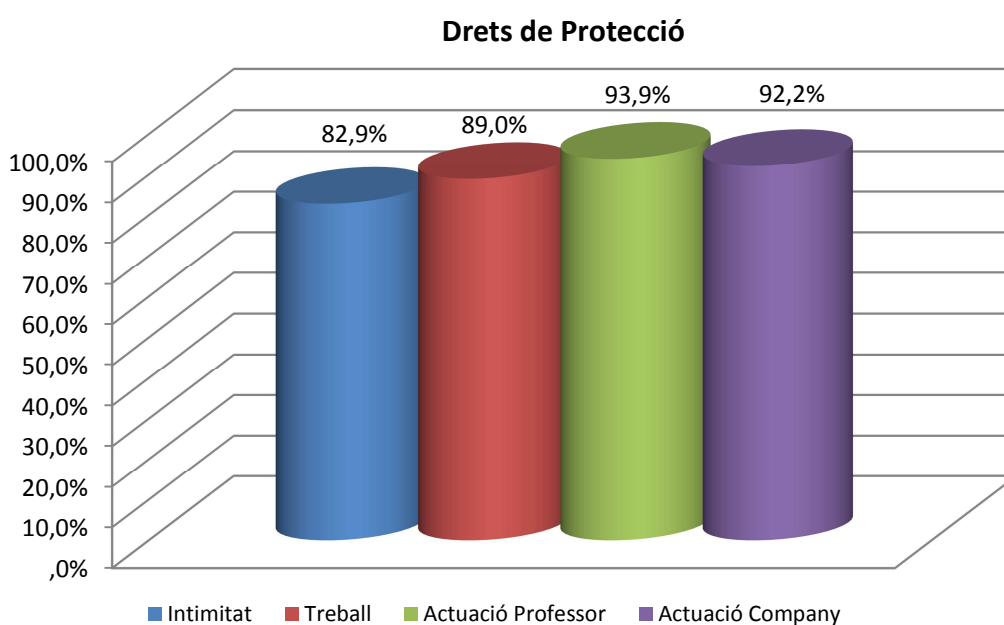
TAULA 24. DILEMA 18: ACTUACIÓ COM A COMPANY EN UN ABÚS (ARTICLE 19)

Analitzant el Dret a la Protecció contra l'Abús i el Maltractament des de la vessant de l'actuació personal, també, es mostra com els participants enquestats estarien a favor del dret i actuarien a favor del seu company de classe en un 92,2% (taula 24). Hi ha un percentatge de 6,1% del total que no actuaria davant la situació i, per tant, la seva actitud no és afavorir el dret a la protecció contra l'abús i el maltractament. En quant a les diferències entre etapes no es poden considerar elevades però es divisa una diferència de 3 punts, on els participants de secundària (90,7%) estan menys d'acord que els de primària (93,3%). Aquest fet pot donar-se perquè quan els infants arriben a l'adolescència passen a un estadi de desig d'independència i inquietud per a l'autonomia (López, 2008), que pot entendre's de manera errònia creient en què per aquest motiu cadascú s'ha d'espavilar per ell mateix i no es pot rebre ajuda externa. Aquest argument donaria peu a que responguin en desacord amb el dret i que pensin el mateix en el cas dels seu company hipotètic i per això creguin que s'ha d'espavilar per ell mateix. En aquest cas, es confirma la necessitat de la infància de conèixer tant els drets com les responsabilitats per tal de ser conscients que s'ha d'actuar davant situacions de vulnerabilitat que poden ocórrer al voltant (Di Masi, 2011; UNICEF-Comité Español, 1995). Així com estratègies de participació i d'ajuda mútua per poder fer front a aquestes situacions esmentades (Hart, 1997; Shier, 2001; Trilla & Novella, 2011). A més, aquests mecanismes també ajudaran l'infant i adolescent a autoprotegir-se (Lansdown, 2005; Vaquero, Urrea, & Mundet, 2014), donat el cas que fos ell qui es trobés en alguna situació vulnerable.

En resum es confirma amb el gràfic inferior (gràfic 13) que els nens, nenes i adolescents enquestats tenen una percepció adequada i actuen d'acord amb els seus Drets de

Protecció. Com a dada d'exemple anomenar que en els quatre articles analitzats el percentatge més baix d'acord ha estat un 82,9%. S'entén que aquesta percepció i actitud tan encertada pot venir donada perquè la protecció a la infància és un aspecte socialment reconegut. Des dels Estats s'han fet polítiques de protecció de la infància i l'adolescència, creant instruments i serveis específics per promoure-la (Generalitat de Catalunya, 2010b, 2013; Ministerio de Sanidad Servicios Sociales e Igualdad, 2013); fet que ha comportat que la societat sigui conscient de la necessitat d'acompliment d'aquesta tipologia de drets. En definitiva, com que els infants i adolescents formen part d'aquesta societat i són subjectes en ple procés d'assimilació de la cultura, es conclou que a mesura que aprenen i maduren, van essent conscients de la necessitat de protecció envers ells mateixos.

Si es comparen aquests resultats amb els de les preguntes obertes, s'observa una contraposició d'idees. Mentre que en les preguntes obertes es denotava una falta de coneixement dels drets de protecció, en les respostes als dilemes es denota com les actituds dels infants corresponen a l'acord amb els drets de protecció de la infància. Així doncs, es pot afirmar que encara que els infants no sàpiguin explicar els drets de protecció o no siguin conscients de quins són, es demostra que els tenen integrats implícitament en les seves actuacions.



GRÀFIC 13. ACORD EN ELS DRETS DE PROTECCIÓ

5.2.3. Participació

L'última de les categories d'anàlisi són els Drets de Participació. Aquest s'ha realitzat amb set dilemes; sis dels quals tenen a veure amb la participació dels infants i adolescents en les decisions familiars, i el que resta té a veure amb el dret a associació i reunió dels nens, nenes i adolescents. Amb aquests dilemes s'ha intentat esbrinar l'actitud envers aquest dret des de diferents situacions i així poder, també, esbrinar si segons la situació hi ha un canvi de concepció.

ARTICLE 15: LLIBERTAT D'ASSOCIACIÓ

"Tot infant té dret a la llibertat d'associació i de celebrar reunions pacíficament i amb altres infants, sempre que aquestes activitats no vagin en contra dels drets d'altres persones"

9. AMB UN GRUP D'AMICS VOLEU ORGANITZAR UNA GIMCANA PER LES FESTES DEL VOSTRE POBLE O CIUTAT, US AUTORITZEN A FER-HO NOMÉS SI PARTICIPEN ELS VOSTRES PARES. ET SEMBLA RAONABLE?

		<i>D'acord</i>	<i>En desacord</i>	<i>NS/NC</i>	<i>Total</i>
<i>Primària</i>	n	638	619	15	1272
	%	50,2%	48,7%	1,1%	100,0%
<i>Secundària</i>	n	596	390	5	991
	%	60,1%	39,4%	0,5%	100,0%
Total	n	1234	1009	20	2263
	%	54,5%	44,6%	0,9%	100,0%

TAULA 25. DILEMA 9: REUNIÓ I ASSOCIACIÓ (ARTICLE 15)

S'inicia l'anàlisi de resultats dels Drets de Participació amb l'article que expressa que els infants i adolescents tenen llibertat d'associació (taula 25). En aquest cas, s'ha exposat un dilema moral on se'ls pregunta si és raonable que només puguin organitzar una gimcana si els seus pares també hi participen. S'ha considerat que els nens, nenes i adolescents que han respost sí, estaven en desacord amb el seu propi dret de llibertat d'associació i, per contrari, aquells que han contestat no, creiem que estan d'acord amb el seu dret. Analitzant les dades s'observa que el percentatge d'acord tot just sobrepassa el 50%. En total hi ha un 54,5% i si se separa per etapes, a primària es dona

un 50,2% i a secundària un 60,1%. Es detecta, doncs, que els resultats obtinguts mostren que els nens, nenes i adolescents no perceben que puguin organitzar actes per si sols, quan és un dels Drets que estipula la Convenció. Si es relaciona amb l'escala de Hart (1992) s'identifica que aquests infants i adolescents contempen un grau de participació on les decisions les prenen els adults i es comparteixen amb els infants i adolescents, és a dir l'esglaió sis de l'escala. És un nivell mig-alt de participació, però s'ha de tenir en compte que només són la meitat dels enquestats que hi estan a favor. A més, si es contempla que des de la Convenció s'incideix en que l'infant ha de ser subjecte de drets i protagonista del seu desenvolupament, es denota que hi ha una necessitat de promoció d'aquests drets. Com apunten diversos autors com Davila i Naya (2009) i Villagrasa (2008) si no hi ha legislacions, polítiques i programes que garanteixin o considerin el dret de participació, difícilment s'arribarà a interioritzar la nova concepció d'infància, i per tant, els infants no canviaran la seva visió del seu protagonisme en la societat. S'ha de treballar perquè els infants i adolescents coneguin i percebin que són subjectes actius tant de la seva pròpia vida com de la societat en la que estan immersos (Liebel, 2009b; Shier, 2001). Però també, s'ha de treballar amb les persones adultes perquè deixin de banda la tradició més conservadora i apostin per la participació real i efectiva de la infància (Casas, 2009; Eurydice, 2012).

D'altra banda, en comprovar la significativitat de les dades entre els nivells educatius amb la T-student, es demostra que hi ha diferències significatives entre primària i secundària amb una P de 0.009. Val a dir que aquestes diferències poden venir condicionades pel grau de maduresa dels infants d'ambdós nivells (Kohlberg, 1992). Es considera que els participants de secundària han arribat a un estadi superior d'enteniment i consciència que els fa percebre i tenir més en compte aquesta idea de participació i autonomia (López, 2008), en canvi els participants de primària encara tenen la percepció que no poden fer res sense el consentiment patern i sense que aquests estiguin controlant l'activitat.

ARTICLE 12: OPINIÓ D'INFANTS I ADOLESCENTS

"L'infant té dret a expressar la seva opinió i que aquesta, d'acord amb la seva edat i maduresa, sigui tinguda en compte en tots aquells assumptes que els afectin"

ARTICLE 13: LLIBERTAT D'EXPRESSION

“Tot infant té dret a buscar, rebre i difondre informacions, opinions i idees de tot tipus, sempre que no vagin en contra dels drets d'altres persones”

4. ELS TEUS PARES PENSEN QUE ANAR A CLASSE DE MÚSICA ÉS UNA ACTIVITAT EXTRAESCOLAR MOLT IMPORTANT PER A TU, PERÒ TU PREFEREIXES FER KARATE. PODEN OBLIGAR-TE A ANAR A CLASSES DE MÚSICA?

		<i>D'acord</i>	<i>En desacord</i>	<i>NS/NC</i>	<i>Total</i>
<i>Primària</i>	n	843	413	16	1272
	%	66,3%	32,5%	1,2%	100,0%
<i>Secundària</i>	n	689	281	21	991
	%	69,5%	28,4%	2,1%	100,0%
Total	n	1532	694	37	2263
	%	67,7%	30,7%	1,6%	100,0%

TAULA 26. DILEMA 4: ELECCIÓ DE LES ACTIVITATS EXTRAESCOLARS (ARTICLES 12 I 13)

Pel que respecta a la decisió d'escollir les seves activitats extraescolars, els infants i adolescents estan d'acord en un 67,7% amb que ells han de poder prendre part en la decisió (taula 26). En canvi, hi ha un 30,7% que argumenta que són els pares els únics responsables de la decisió d'escollir les activitats extraescolars dels seus fills, percentatge un tant elevat. No varia massa la percepció dels participants de primària (66,3%) a la dels participants de secundària (69,5%), tot i que hi estan més d'acord els de secundària. Aquesta situació s'argumenta d'acord amb l'estadi moral de Kohlberg (1992) on els infants creuen que són els pares els únics responsables dels seus fills i que aquests manen en tot, l'anomenada heteronomia moral. Tanmateix, si s'interpreta des de l'escala de participació de Hart (1992), es demostra que hi ha un percentatge elevat (30,7%) que estan en un esglaó inicial de participació, se situarien en el nivell quatre, "Orientats però informats", on es decideixen les activitats extraescolars segons el criteri dels pares i els infants comprenen que els pares ho han fet per un motiu concret, és a dir per al seu millor desenvolupament.

5. ELS PARES D'UNA NENA DE LA TEVA CLASSE S'HAN SEPARAT. CREUS QUE ELLA HA DE PODER EXPRESSAR LA SEVA OPINIÓ SOBRE AMB QUI VOL VIURE?

		<i>D'acord</i>	<i>En desacord</i>	<i>NS/NC</i>	<i>Total</i>
Primària	n	997	251	24	1272
	%	78,4%	19,7%	1,9%	100,0%
Secundària	n	882	91	18	991
	%	89,0%	9,2%	1,8%	100,0%
Total	n	1879	342	42	2263
	%	83,0%	15,1%	1,9%	100,0%

TAULA 27. DILEMA 5: ELECCIÓ AMB QUI ES VOL VIURE (ARTICLES 12 I 13)

En aquest cas el que s'intenta esbrinar és la percepció que en tenen els nens, nenes i adolescents sobre si ells haurien de decidir amb qui viure si es donés el cas de separació dels progenitors (taula 27). S'observa que tant a primària (78,4%) com a secundària (89%) els infants i adolescents estan d'acord amb el Dret a la Participació i creuen que la nena hauria de decidir amb qui vol viure a partir d'ara. Tanmateix, hi ha un 15,1% dels participants enquestats que creuen que ells no poden decidir. Aquesta dada s'intensifica si se separa primària de secundària, en el primer cas hi ha un 19,7% de desacord i a secundària un 9,2%. Això suposa una diferència de més de 10 punts. Aquesta situació pot donar-se, com ja s'ha comentat en anteriors dilemes, pel fet que els participants més petits, entre 10 i 12 anys, pensen i tenen la visió que els pares són els responsables de tot el que passa als seus fills, que l'única decisió escoltada i vàlida és la d'aquests i que ells només poden obeir (Kohlberg, 1992). En contra, els adolescents, d'acord amb la inquietud d'autonomia que van adquirint (López, 2008), creuen que són prou grans per decidir per ells mateixos. S'identifica que els adolescents perceben com a propi esglaons més elevats de participació que no els infants. En aquest cas, segons l'escala de Hart (1992), els adolescents parlarien d'un estadi de decisions inicials dels adults i compartides amb els infants.

6. DESPRÉS DE L'ESCOLA REALITZES DIFERENTS ACTIVITATS EXTRAESCOLARS I A L'ARRIBAR A CASA NOMÉS TENS TEMPS PER FER ELS DEURES I SOPAR. TU PREFERIRIES TENIR TEMPS PER ENTRETENIR-TE AMB LES TEVES COSES I JUGAR, PERÒ ELS TEUS PARES VEUEN CONVENIENT MANTENIR L'HORARI ACTUAL AMB LES ACTIVITATS EXTRAESCOLARS. CREUS QUE LA TEVA POSTURA ÉS ENCERTADA I HAS D'INSISTIR PER DISPOSAR DE MÉS TEMPS PER A TU MATEIX ENTRE SETMANA?

		<i>D'acord</i>	<i>En desacord</i>	<i>NS/NC</i>	<i>Total</i>
<i>Primària</i>	n	933	313	26	1272
	%	73,3%	24,6%	2,1%	100,0%
<i>Secundària</i>	n	732	245	14	991
	%	73,9%	24,7%	1,4%	100,0%
Total	n	1665	558	40	2263
	%	73,6%	24,7%	1,7%	100,0%

TAULA 28. DILEMA 6: ELECCIÓ DE TEMPS LLIURE (ARTICLES 12 I 13)

Aquest dilema proposa que els nens, nenes i adolescents surten de l'escola, van a extraescolars, fan els deures i no tenen temps d'una estona de descans o d'oci i ho proposen als seus pares (taula 28). Un 73,6% (73,3% a primària i 73,9% a secundària) dels participants enquestats creuen que seria adequat disposar de més temps lliure durant la setmana i que per això ha d'insistir als seus pares per aconseguir-ho.

S'observa que no hi ha pràcticament diferències entre ambdues etapes educatives. Tanmateix, hi ha un 24,7% de participants que pensen que la decisió dels pares és la que és i no han d'insistir perquè aquesta canviï. S'interpreta que en el cas de primària és una elecció coherent amb el seu estadi evolutiu ja que estan en la fase d'obediència i d'acceptar tot allò que manin els pares i creuen que tot ho fan pel bé dels fills (Kohlberg, 1992). Ara bé, en el cas de secundària semblaria que els participants haurien d'estar més d'acord a demanar als pares per canviar la situació ja que, se suposa, estan en un estadi evolutiu superior on prima la inquietud d'autonomia i el sentiment de ser més independents i, per tant el dret a opinar en les decisions que els afecten. Altrament, hi ha un 1,7% de participants que no sap o no contesta.

7. CADA VEGADA QUE MIRES EL TEU PROGRAMA DE TELEVISIÓ PREFERIT ELS TEUS PARES T'OBLIQUEN A CANVIAR DE CANAL PERQUÈ CREUEN QUE NO ÉS ADEQUAT PER A LA TEVA EDAT. ESTÀ BÉ QUE HO FACIN?

		<i>D'acord</i>	<i>En desacord</i>	<i>NS/NC</i>	<i>Total</i>
<i>Primària</i>	n	378	885	9	1272
	%	29,7%	69,6%	0,7%	100,0%
<i>Secundària</i>	n	474	504	13	991
	%	47,8%	50,9%	1,3%	100,0%
Total	n	852	1389	22	2263
	%	37,6%	61,4%	1,0%	100,0%

TAULA 29. DILEMA 7: ELECCIÓ DELS PROGRAMES TELEVISIUS (ARTICLES 12 I 13)

El dilema que es presenta en aquesta ocasió mostra que els participants no estan del tot d'acord amb el dret a la participació. Se'ls pregunta si és adequat que els pares obliguin a l'infant o adolescent a canviar de canal de televisió perquè creuen que no és adequat. En aquest cas només hi ha un 37,6% dels participants que està d'acord amb el dret que exprimeix el dilema, és a dir que estan d'acord amb que els pares han de preguntar o discutir la decisió de canviar de canal amb el seu fill (taula 29). A més, en la separació per etapes de les respostes es mostra que a primària són encara menys els que hi estan d'acord, 29,7%, enfront del 47,8% a secundària. Pel contrari, els participants de primària estan en desacord en un 69,6% i els de secundària en un 50,9%. Tots ells creuen que els pares poden obligar-los a canviar de canal. Ara bé, si s'observa la diferència entre l'acord i el desacord en una mateixa etapa, a primària hi ha una gran diferència, hi estan d'acord un 29,7% i en desacord un 69,6%. En canvi, a secundària la diferència és gairebé imperceptible ja que d'acord hi estan un 47,8% i en desacord un 50,9%, és a dir només hi ha 3 punts de diferència, dades molt igualades. Una vegada descrites totes les dades de la taula, s'interpreta que, possiblement, hi ha hagut un error en l'escriptura del dilema i que no s'ha aconseguit el resultat esperat d'acord amb l'objectiu que es perseguia. El fet d'exposar: *creuen que no és adequat per a la teva edat*, ha fet canviar la interpretació del dilema moral i, per això l'esbiaix en la resposta. Si es considera que els infants i adolescents han pres com a argument principal del dilema que per canviar de canal els pares han obeït al fet de que el programa no era adequat per a la seva edat, es veu que set de cada deu participants de primària enquestats contesten d'acord amb el primer estadi maduratiu de Kohlberg (1992), on es parla de l'obediència als pares i del sentiment que s'han d'obeir perquè les normes que dicten són per al bé dels seus fills. Per últim, anomenar que el percentatge de participants que han contestat no sap, no

contesta és de l'1% del total.

10. S'ORGANITZA UNA EXCURSIÓ A L'ESCOLA. TU TENS MOLTES GANES D'ANAR-HI PERQUÈ HI ANIRAN TOTS ELS TEUS AMICS. ELS TEUS PARES NO ET DONEN PERMÍS PERQUÈ PREFEREIXEN QUE ET QUEDIS A CASA AMB ELLS. TENEN DRET A OBLIGAR-TE A QUE ET QUEDIS A CASA?

		<i>D'acord</i>	<i>En desacord</i>	<i>NS/NC</i>	<i>Total</i>
<i>Primària</i>	n	738	515	19	1272
	%	58,0%	40,5%	1,5%	100,0%
<i>Secundària</i>	n	528	448	15	991
	%	53,3%	45,2%	1,5%	100,0%
Total	n	1266	963	34	2263
	%	55,9%	42,6%	1,5%	100,0%

TAULA 30. DILEMA 10: ELECCIÓ EXCURSIÓ AMB L'ESCOLA (ARTICLES 12 I 13)

El dilema moral sobre participació que es presenta en aquest cas, pretén que els infants i adolescents contestin si és adequat que els pares t'obliguin a quedar-te a casa en comptes d'anar a una excursió de l'escola perquè així ho han decidit ells (taula 30). Les respostes han estat bastant igualades, hi ha el 55,9% dels enquestats que estan d'acord en que ells han de poder opinar davant la situació de prohibició d'anar a una excursió de l'escola. Per contra, un 42,6% no està d'acord amb el dret i creu que l'actuació dels pares és la correcta. És a dir, que estarien d'acord amb que els seus pares els obliguessin a quedar-se a casa en detriment de l'excursió de l'escola. Aquest és un percentatge elevat si es comprova que la Convenció marca que els infants i adolescents han de poder opinar en les decisions que els afecten (UNICEF-Comité Catalunya, 2011). La diferència que hi ha entre primària i secundària dista de gairebé 5 punts pel que fa a l'acord amb el dret. És a dir, s'observa que els infants de primària estan més d'acord amb la idea que han de poder donar la seva opinió en la decisió, ara bé la diferència amb el desacord, com ja s'ha esmentat, no és massa elevada, 10 punts. S'interpreta, en aquest cas, que la percepció envers la participació infantil enfront a la idea que els pares decideixen no dista de molt, per tant s'identifica que en l'escala de Hart (1992) estaríem parlant d'un nivell inicial de participació, "orientats però informats" on els adults decideixen pels infants però aquests entenen els motius de les decisions dels adults.

14. ELS TEUS PARES ESTAN DECIDINT ON ANAR DE VACANCES AQUEST ANY. CREUS QUE HAURIEN DE PREGUNTAR-TE QUÈ T'AGRADARIA FER A TU?

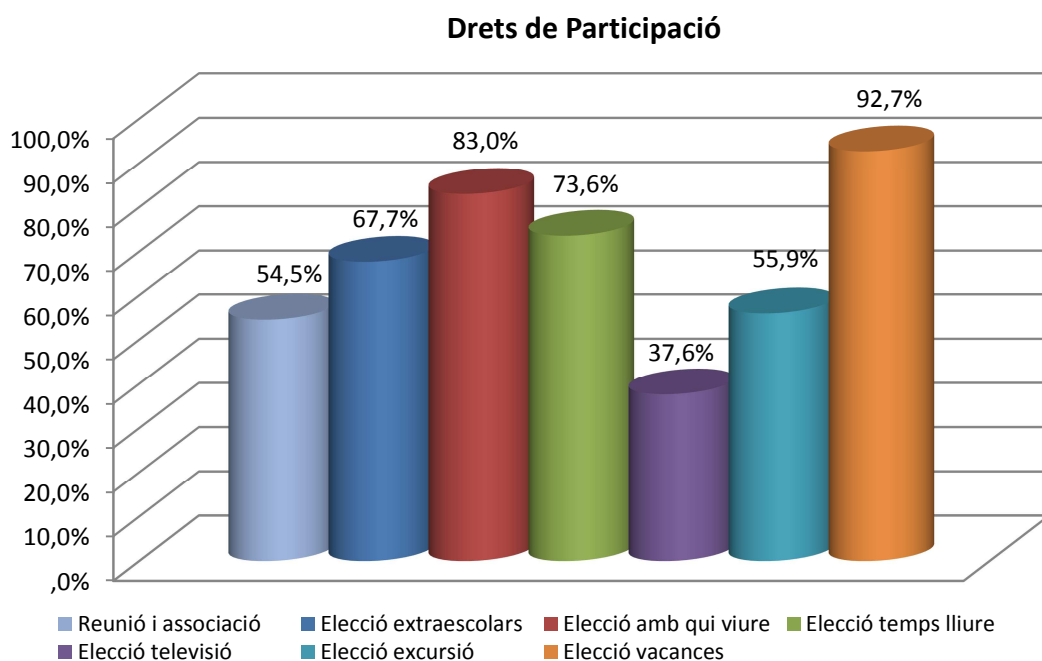
		<i>D'acord</i>	<i>En desacord</i>	<i>NS/NC</i>	<i>Total</i>
Primària	n	1182	75	15	1272
	%	92,9%	5,9%	1,2%	100,0%
Secundària	n	915	66	10	991
	%	92,3%	6,7%	1,0%	100,0%
Total	n	2097	141	25	2263
	%	92,7%	6,2%	1,1%	100,0%

TAULA 31. DILEMA 14: ELECCIÓ DE LES VACANCES (ARTICLES 12 I 13)

Pel que fa al dilema moral sobre la decisió de les vacances s'evidencia de forma clara que els participants estan d'acord amb el dret a la participació (taula 31). Un 92,7% del total està d'acord en que ha de poder opinar en la decisió d'on anar de vacances. La diferència entre etapes gairebé és imperceptible. A primària hi estan d'acord un 92,9% i a secundària un 92,3%, per tant les respostes són bastant uniformes. Només hi ha un 6,2% de participants que creu que qui ha de decidir són els pares i un 1,1% que no sap, no contesta. Com ja s'ha comentat en alguns dels dilemes anteriors, en aquest cas es mostra com els infants i adolescents tenen clar que poden decidir però encara hi ha la concepció que només en aquells aspectes que semblen no tant importants. Per exemple, s'està parlant de les vacances, però quan es parla de participació en situacions que tenen a veure amb l'aprenentatge com les activitats extraescolars, el nivell d'acord no és tan superior.

En l'última tipologia de drets que s'analitza, els Drets a la Participació, s'observa que és la tipologia amb els resultats més inferiors en quant a percentatge d'infants i adolescents enquestats que estan d'acord amb els drets que s'hi relacionen. S'interpreta la dada com un reflex de la societat en la que viuen aquests nens, nenes i adolescents, on hi ha una falta de tradició històrica en donar un paper social destacat a la població infantil i juvenil (Casas, 2009). Tot i que ja feia anys que es treballava amb els drets de protecció i provisió, els drets de participació són un nova tipologia de drets que va aparèixer 25 anys enrere amb l'aprovació de la Convenció dels Drets dels Infants, i

queda molt camí perquè aquests estiguin plenament integrats en les accions quotidianes (Moro, 1991; Villagrasa, 2008).



GRÀFIC 14. ACORD EN ELS DRETS DE PARTICIPACIÓ

En el gràfic 14 s'observa com tan sols hi ha un valor que no supera el 50%. Aquest és el dilema sobre l'elecció del programa de televisió (37,6%) que ja s'ha comentat en el seu corresponent espai que hi ha hagut un error d'escriptura i, per tant la interpretació no ha estat l'adequada per als nostres objectius. Es mostra, també, dos dilemes que en el seu acord no superen el 60%, reunió i associació (54,5%) i elecció d'anar d'excursió amb els amics en detriment de quedar-se a casa amb els pares (55,9%). Dilemes que demanen la participació dels fills en la presa de decisions i que estarien parlant d'un esglaió elevat en l'escala de Hart (1992), que els infants no veuen com a adequat per a ells. Es demostra així la poca participació dels infants i adolescents en la societat, i el convenciment d'aquests de no poder responsabilitzar-se de la presa de decisions i d'accions que vulguin dur a terme. Aquesta afirmació es relaciona amb el fet de viure en una societat on es percep una visió de la infància tradicional on no s'aposta perquè els infants i adolescents siguin subjectes socials i puguin exercir els seus drets per ells mateixos (Casas, 2009; Moro, 1991). D'altra banda, es mostren percentatges elevats en l'elecció de les vacances (92,7%) i l'elecció de amb qui es vol viure en cas de separació

dels pares (83%). Aquests resultats es relacionen amb la visió de la participació infantil en l'entorn familiar. Es demostra que la pràctica de la participació infantil s'està iniciant en els entorns propers: la família, l'escola, etc. La família ha d'entendre que els nens formen part d'aquesta unitat i que aquests també hi tenen a dir en les decisions que es prenen. Tal com afirma Liebel (Liebel, 2009b) els infants i els adults es necessiten mútuament per arribar als objectius familiars i al desenvolupament integral de l'infant.

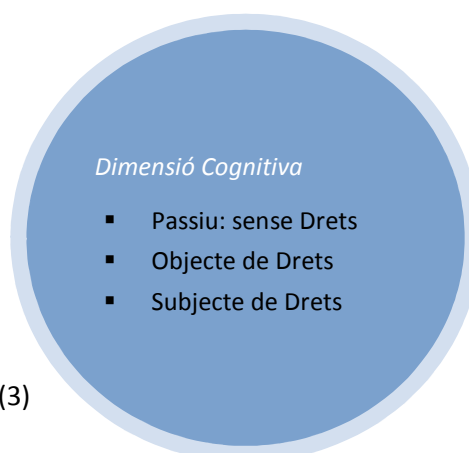
5.3. Resultats de l'anàlisi qualitatiu: Dilemes morals amb justificació de la resposta

La tercera part de l'anàlisi, i de tall qualitatiu, s'ha realitzat a partir de la justificació de la resposta dels dilemes morals. En 8 dels 18 dilemes morals es va demanar la justificació de la seva resposta per poder ampliar els resultats i extreure les necessitats que tenen els infants i adolescents sobre el coneixement dels seus propis drets. Per escollir els dilemes es va tenir en compte que es recollissin dades de les 3P. Així, es recolliren dades sobre Provisió a partir dels dilemes 2, 12 i 15; sobre Protecció a partir dels dilemes 3 i 18; i sobre Participació a partir dels dilemes 4, 6 i 10 (per veure el text complet: Capítol 4: apartat 4.6.2. Instrument).

D'altra banda, com l'objectiu de la recerca era realitzar una proposta socioeducativa el més significativa possible per als seus destinataris, s'han separat els resultats a partir de les 3 dimensions d'aprenentatge: cognitiva, comportamental i emocional.

5.3.1. Dimensió Cognitiva

La dimensió cognitiva definida com a variable d'anàlisi com el coneixement i la comprensió dels Drets de la Infància que tenen els participants. Aquesta s'ha dividit en tres categories que corresponen a l'evolució del concepte d'Infància: (1) Passiu; (2) Objecte; i (3) Subjecte.



La primera de les categories, Passiu, es defineix com el nen sense drets. Aquests desconeixen els seus drets o els conceben com una norma, una obligació però en cap cas hi tenen res a dir. Admeten la influència d'uns sobre els altres de manera negativa, és a dir els pares s'imposen davant els infants.

Es percep el dret com una norma o estàndard que s'ha de complir i no s'aturen a pensar en el perquè de la situació o del desencadenant d'aquesta. S'il·lustra aquesta concepció amb la resposta d'un noi que quan ha de respondre sobre el dret de pensament, consciència i religió d'un company, no es para a pensar si té algun dret sinó que pensa en que és una norma estipulada i per això s'ha de seguir:

- *Perquè la seva religió ho diu. Noi, 11 anys. Dilema 2: Pensament, consciència i religió.*

Un altre exemple és el d'una noia quan se li pregunta si estaria bé expulsar a un company de classe perquè molesta a la resta. La seva resposta és afirmativa i ho justifica amb que així n'aprendrà, sense pensar que potser que s'estigui desatenent el dret a l'educació d'aquest company:

- *Perquè ha d'aprendre'n. Noia, 13 anys. Dilema 12: Inclusió company amb dificultats de conducta.*

Hi ha respostes que susciten la necessitat de formació en drets ja que anomenen la figura paterna com aquella que té potestat de fer el que vulgui amb els fills i que ha d'exercir el control sobre aquests sense tant sols tenir en compte l'opinió dels nens i nenes. Aquest argument s'observa en el dilema a la intimitat on es pregunta als infants si els pares poden llegir una carta que ha rebut la filla:

- *Perquè ens han de vigilar. Noia, 10 anys. Dilema 3: Intimitat.*
- *Perquè són els teus pares i tenen tot el dret del món. Noi, 13 anys. Dilema 3: Intimitat.*

Com ja es comentava en l'anàlisi i discussió de les preguntes obertes la manca de polítiques i programes d'infància que afirmen Davila i Naya (2009) dificulta la interiorització del nou concepte d'infància entre els seus protagonistes. D'altra banda, estar en el primer dels nivells de desenvolupament moral preconvençional (Kohlberg, 1992) on els infants confonen la perspectiva de l'autoritat i consideren que han d'obeir perquè així està estipulat, pot influir en aquest tipus de respostes. Conèixer els drets i fer que els sentin com element intrínsec a la seva persona, pot aportar una nova visió

d'ells mateixos i estimular-los perquè desenvolupin noves capacitats (Hart, 1992; Lundy & McEvoy, 2009).

La segona de les categories responia a Objecte, definida com l'infant com a objecte de drets. Els infants tenen drets i són els adults qui els hi ha de proveir, ells no participen activament.

S'observa la presència de respostes on els infants i adolescents coneixen els seus drets però els veuen com una element que és algú extern i adult que ha de brindar-los-hi, no perceben que puguin ser subjectes de drets i que ells mateixos puguin ser autònoms per a la seva consecució i desenvolupament. D'acord amb aquest argument es mostren posicionaments en els dilemes relacionats amb la protecció, però sobretot en els dilemes relacionats amb la participació. Un exemple és quan es pregunta als infants si és correcte que els pares decideixin per ells si van o no a una excursió de l'escola. Els participants dels exemples següents responen que no però en les seves justificacions exposen que de totes formes poden fer-ho perquè són els pares.

- *Els pares són els que manen. Noi, 10 anys. Dilema 4: Elecció d'una activitat extraescolar.*
- *Perquè visc amb ells. Noi, 12 anys. Dilema 10: Elecció excursió amb l'escola.*
- *Perquè són els meus pares. Noia, 12 anys. Dilema 10: Elecció excursió amb l'escola.*

En aquests casos es demostra com, tot i conèixer els drets, pensen que han de ser altres persones qui els hi ha de proveir i sempre que aquestes vulguin. No dependrà d'ells sinó de la bona voluntat dels adults. Un altre exemple es troba en el dilema que es planteja que una nena ha suspès moltes assignatures, demana ajuda als seus pares i aquests li responen que s'espavili sola. El noi que respon aquest dilema respon que la nena té dret a que algú l'ajudi però al mateix temps, entén que els pares poden decidir no ajudar-la:

- *Els pares tenen el dret a decidir-ho. Noi, 15 anys. Dilema 15: Educació i acompanyament dels pares.*

És aquí quan s'evidencia la necessitat de mostrar als infants i adolescents que ells poden ser participants del seu propi desenvolupament i dels seus propis drets. Es tracta d'apoderar-los i fer-los creure en les seves capacitats (Hart, 1992; Lundy & McEvoy, 2009; Shier et al., 2014) cosa que comportarà que siguin conscients que els adults són

importants, però com a guies i persones de suport en el propi desenvolupament. Com diu Verheyde (2009) els adults han de ser creadors d'oportunitats per als infants.

En aquesta mateixa categoria, s'observa com alguns infants i adolescents perceben que tenen un dret i volen que se'ls asseguri aquest sota qualsevol circumstància, fins i tot, en detriment d'aquelles persones que poden necessitar una ajuda diversa a la seva per poder aconseguir-lo. Només es plantegen els drets des de la seva visió personal i no en la visió general que aquests drets són per a tothom. S'exemplifica amb la resposta d'una noia que quan se li pregunta si és adequada l'expulsió d'un nen que molesta a l'aula, respon que sí, tot i saber que aquest altre alumne té dret a l'educació, abans pensa en el seu propi dret:

- *Perquè si ell no vol fer ús del seu dret a l'educació bé, però que als altres no ens privi d'aquest. Noia, 16 anys. Dilema 12: Inclusió company amb dificultats de conducta.*

És una visió individualista que va en detriment dels drets. Es pensa en la dificultat que pot provocar a un mateix i no en la idea que l'altra persona també té l'oportunitat d'aquest mateix dret. Tal com s'anomenava anteriorment, aquests arguments es relacionen amb els Estadis de Desenvolupament Moral de Kohlberg (1992), qui exposa que els estadis inicials es promouen des de la individualitat i no en el pensament de l'altra persona. No es veu a tots els infants com a subjecte de drets, sinó que només és l'individu mateix qui els percep deixant de banda la resta de persones. En el dilema proposat, només es percep l'expulsió com a única solució. Com que nosaltres tenim el dret d'estudiar i aquesta persona destorba la resta del grup, fem-la fora i no molestarà, sense pensar en que aquesta també té el mateix dret que la resta a rebre una educació.

S'evidencia la necessitat de que els infants siguin conscients que els drets són per a tots els infants, no només per a ells. Aquest fet dependrà de l'estadi de desenvolupament moral en que es trobin, però si es coneixen els drets des d'una edat primerenca es podrà avançar en la conscienciació i promoure la responsabilitat envers els drets dels nens d'arreu. Com aposten James (2009), Di Masi (2011) entre altres l'infant és un subjecte social i com a tal ha de ser promotor del canvi, però per fer-ho necessiten conèixer que ells poden ser-ne els impulsors.

La tercera categoria es definia com l'infant com a subjecte de drets. Es concep que els infants tenen drets i els poden exercir per ells mateixos, poden participar i són els actors principals d'aquests. Aquesta categoria es pot visualitzar en molts exemples, com el grau de coneixement d'aquest concepte de drets com a propis varia segons la tipologia a que pertanyen.

S'observa que molts dels infants coneixen que s'ha d'afavorir el seu desenvolupament i que s'estableixen uns drets específics per poder arribar a aquesta fita. És a dir, els drets de provisió. S'exemplifica aquesta argumentació amb algunes de les respostes als dilemes plantejats on es demana l'opinió sobre el dret a l'alimentació, a la religió, a l'educació i a sentir-se estimat i tenir una família. Les cites que se'n desprenen són les següents:

- *L'Ahmed té dret a menjar. Noia, 15 anys. Dilema 2: Pensament, Consciència i Religió.*
- *Hem de tenir un suport per part de les persones i la falta d'afecte no és convenient. Noi, 16 anys. Dilema 15: Educació i acompanyament dels pares.*
- *Perquè ell té dret a tenir la seva religió. Noia, 12 anys. Dilema 2: Pensament, consciència i religió.*
- *Tothom té dret a l'educació. Noi, 15 anys. Dilema 12: Inclusió company amb dificultats de conducta.*

També, es pot reconèixer en les respostes dels participants que coneixen els drets de protecció. Aquests es plantejaven en el qüestionari des de dos visions diferenciades per poder abraçar bona part del que aquests representen. Per una banda, la protecció en casos d'abús o maltractament amb un dilema on es planteja que tenen un amic que l'estan molestant uns companys i quina hauria de ser la seva reacció, hauria d'ajudar-lo?. S'afirma que un bon nombre dels infants respon d'acord amb aquests, tant és així que anomenen alguns d'ells en les seves respostes i ho argumenten amb exemples:

- *En Carles, també té dret a que el respectin. Noia, 13 anys. Dilema 18: Actuació com a company en un abús.*
- *El noi té dret a viure en llibertat i se l'ha d'ajudar per aconseguir-ho. Noia, 16 anys. Dilema 18: Actuació com a company en un abús.*
- *En Carles té dret a jugar tranquil. Noia, 12 anys. Dilema 18: Actuació com a company en un abús.*

Per altra banda, es volia conèixer la concepció en quant a la intimitat que tot nen o nena

ha de tenir i poder exercir. El dilema plantejava si uns pares podien llegir la carta que havia rebut la seva filla. Algun dels exemples donats són:

- *La carta és per a mi i igual que jo no puc llegir el seu correu, ells no poden llegir el meu. Noia, 15 anys. Dilema 3: Intimitat.*
- *Perquè és privat. Noi, 12 anys. Dilema 3: Intimitat.*
- *Tenim dret a la intimitat. Encara que siguis fill, petit o gran, has de tenir la teva intimitat sobre algunes coses. Noia, 15 anys. Dilema 3: Intimitat.*

En el cas dels dilemes sobre participació es demostra que els infants i adolescents tenen un coneixement alt dels seus drets conceptualment ja que remarquen en moltes de les seves respostes la capacitat que tenen per elegir o decidir en certs aspectes de la seva vida quotidiana. Tenen clar que els pares o tutors legals decideixen gran part de la seva vida, però opinen que se'ls hauria de demanar l'opinió i deixar-los decidir ja que són els actors principals de la decisió. Algunes de les justificacions que donen quan se'ls planteja si els sembla adequat que els pares decideixin que el fill no vagi a una excursió de l'escola són:

- *Perquè és la meva elecció. Noia, 12 anys. Dilema 10: Elecció excursió amb l'escola.*
- *Són els teus pares però si tu vols hi hauries d'anar. Noi, 15 anys. Dilema 10: Elecció excursió amb l'escola.*
- *No haurien d'obligar-te a no participar en aquest tipus d'activitats. Si és el que et ve de gust hi hauries d'anar. Noia, 15 anys. Dilema 10: Elecció excursió amb l'escola.*
- *Tinc dret a elegir el que vull fer i no és just que ells elegeixin per mi. Noia, 13 anys. Dilema 4: Elecció d'una activitat extraescolar.*
- *Jo crec que hauria d'elegir el fill, ja que en el fons és ell qui farà l'activitat i qui la gaudirà o no. Noi, 14 anys. Dilema 4: Elecció d'una activitat extraescolar.*

A més, en algunes de les respostes van més enllà i no només es demostra el coneixement que tenen dret a decidir sobre la seva vida sinó que, a més, conceben el fet que poden permetre's equivocar-se. Parlen de la idea que han de construir ells mateixos el seu propi camí, amb el suport o guia dels adults, però que les decisions les han de prendre ells, cosa que permetrà aprendre d'aquestes i rectificar en el cas de ser errònies.

- *Pot ser que no sigui el correcte, però és el que vull. Noia, 16 anys. Dilema 4: Elecció d'una activitat extraescolar.*
- *No han d'obligar-te a fer una activitat extraescolar que no t'agradi. Noia, 15 anys.*

Dilema 4: Elecció d'una activitat extraescolar.

- *Si jo vull, han de respectar la meva decisió. Noi, 15 anys. Dilema 10: Elecció excursió amb l'escola.*

Aquestes últimes respostes tenen molt a veure amb l'aplicació de la CDI i l'Enfocament de Drets. S'evidencia com s'inicia a percebre els Drets de la Infància com un element important a tenir en compte en el desenvolupament infantil (Artigas, 2002) i com se'ls comença a donar el paper social que els correspon i que com apunta Casas (2009) no n'hi havia tradició.

Aspecte important, també, és que relacionen el concepte de dret amb el concepte d'igualtat, entenent que totes les persones han de ser respectades i amb igualtat de drets. No importa l'edat, el gènere, l'ètnia o la condició, tots els participants han de ser tractats per igual, sense discriminació. Es tracta de pensar en els altres com en un mateix, relacionen els punts de vista posant-se en la pell de l'altre. S'exemplifica amb respostes dels participants en el dilema on se'ls planteja si canviarien el menú del dia de l'escola, porc, ja que hi ha un company que és musulmà i no pot menjar-ne i es queda sense dinar:

- *Perquè té el mateix dret a menjar que nosaltres. Noi, 14 anys. Dilema 2: Pensament, consciència i religió.*
- *Perquè tots els alumnes han de ser tractats amb igualtat. Noi, 15 anys. Dilema 2: Pensament, consciència i religió.*

Com anomenaria Kohlberg (1992) en els seus Estadis de Desenvolupament Moral, aquests infants i adolescents se situarien en el Nivell Convencional i la seva perspectiva de l'individu va en relació amb els altres individus. Es veu reflectit en aquestes respostes el canvi de concepció i la visió de l'infant com a subjecte social (James, 2009), una persona amb capacitat reflexiva (Nussbaum, 2006; Unterhalter, 2007) que permetrà veure els altres com a iguals.

Una altra argumentació en aquest apartat és el coneixement del dret a la necessitat d'estima i suports per part dels adults per arribar a la consecució plena dels drets. És concepció important la idea que els pares han d'ajudar els seus fills i han de fer-los sentir estimats i importants per poder arribar a la consecució dels drets i dels objectius vitals de desenvolupament. Com apunta Liebel (2009b) els adults i els infants es necessiten

mútuament per al benestar i desenvolupament de la persona. En ocasions es veu com una obligació per part dels pares, però es pot interpretar com un dret per part dels fills. Per exemplificar aquest argument extraiem respostes sobre el dilema moral on es planteja si és normal que els pares li diguin a la seva filla que s'espavili quan ha arribat a casa amb moltes assignatures suspeses i demanant ajuda:

- *Han de donar-li suport i ajudar-la. Noia, 11 anys. Dilema 15: Educació i acompanyament dels pares.*
- *Perquè és una obligació dels pares preocupar-se dels seus fills. Noj, 14 anys. Dilema 15: Educació i acompanyament dels pares.*
- *Els pares han d'ajudar als seus fills. Noj, 14 anys. Dilema 15: Educació i acompanyament dels pares.*

Mostrant una visió general dels resultats en aquesta dimensió cognitiva (taula 32) s'observa que els infants i adolescents tenen un coneixement bastant ampli del que són els seus drets en general. Sobretot es demostra amb els drets de provisió, ja que són els més referits i més percebuts com a aconseguits. Per poder-ho exemplificar més gràficament, mostrem tot seguit una taula amb els resultats trobats:

		<i>Provisió</i>	<i>Protecció</i>	<i>Participació</i>
<i>Passiu</i>	n	10	1	-
<i>Objecte</i>	n	9	5	28
<i>Subjecte</i>	n	35	39	59

TAULA 32. RESULTATS DIMENSIÓ COGNITIVA

Es considera que en tots ells mostren un coneixement relacionat amb la idea de subjecte de drets. Coneixen els seus drets i saben que són ells mateixos qui han de participar d'aquests en la mesura del possible.

Ara bé, en quant als drets de provisió hi ha una distribució entre les diferents categories establertes. Aquest fet demostra que part dels nens i nenes enquestats no té una concepció prou acurada pel que fa a la realitat dels drets de provisió. Alguns encara creuen en el dret com una norma o una obligació que ha de complir-se perquè ho marca

una llei, i no com un dret que poden exercir les persones. Aquest fet es demostra i varia segons el dret. Per exemple, tenen molt clar que és primordial el dret a l'alimentació i a la salut, però ja no l'hi tenen tant si es parla d'educació o de cura i estima per part dels adults. Es demostra en aquests casos que l'edat influeix en les respostes. Les respostes coincidents amb un visió passiva de la infància són aquelles dels participants que cursen primària i que encara estan en un estadi inicial de desenvolupament moral (Kohlberg, 1992). En canvi, els participants que cursen secundària tenen una visió més àmplia i conceptualitzada del dret.

Pel que fa als drets de protecció, gairebé totes les respostes tenen a veure amb la concepció del dret com a quelcom que es té i se'n pot fer ús. Aquest argument es relacionaria amb la idea que, d'uns anys ençà, les autoritats han fet molta difusió sobre campanyes de protecció i han posat molt interès en solucionar aquesta problemàtica, sobretot parlant en temes d'abús i maltractament. S'han elaborat i aprovat lleis i polítiques que pretenen protegir la infància. En el context espanyol s'identifiquen els Plans Estratègics Nacionals d'Infància i Adolescència (PENIA), 2006-2009 i 2013-2016 (Martínez-Ten, Domínguez, Freire, & Bosch, 2007; Ministerio de Sanidad Servicios Sociales e Igualdad, 2013). En el cas català s'identifica la Llei dels Drets i les Oportunitats en la infància i l'adolescència (Generalitat de Catalunya, 2010b) i el Pacte per a la Infància (Generalitat de Catalunya, 2013). A més, des de les entitats del tercer sector adreçades a la protecció de la infància s'està promocionant aquests instruments legals per tal que els infants els coneguin i sàpiguen què fer per beneficiar-se d'aquests. Un altre aspecte a destacar es relaciona, amb la perspectiva de l'individu com a jo, posant-se a la pell de l'altre. És a dir que no faríem allò que no volguessin que ens fessin a nosaltres.

Tanmateix, en els de participació s'observa com hi ha un gran nombre de respostes d'acord amb la concepció de dret que anomena l'infant o adolescent com a subjecte de drets, però també un nombre considerable de respostes que s'adscriuen a la idea que els infants tenen drets però no tenen potestat per gestionar-los, sinó que és l'adult qui els hi ha de brindar. L'adult té autoritat sobre el nen i per tant, serà aquest qui decidirà per ell. Es relacionaria aquesta posició amb dos idees diferents; per una banda amb l'Estadi de Kohlberg (1992) en que se situen els infants enquestats. Aquest és l'Estadi

Preconvencional ja que es parla de la perspectiva de l'autoritat; s'ha d'obeir a les ordres de l'autoritat que en aquest cas és l'adult. I per altra banda, el concepte de participació infantil és un concepte relativament nou. La inclusió d'aquest en la Convenció dels Drets de la Infància el 1989 va capgirar les concepcions sobre els drets dels nens i nenes però com queda demostrat en aquest anàlisi encara queda molt camí per equilibrar el coneixement de les tres tipologies de drets. Es tracta d'avançar cap a la concepció que la participació infantil pretén compartir decisions i ajuda a construir democràcia (Hart, 1992). Però, sobretot, la participació s'ha d'entendre com una acció essencial pel desenvolupament personal (Grup IREF et al., 2010) que genera aptituds personals i comunitàries. Són molts els beneficis de la participació infantil, però en aquest cas es destacarien la millora del benestar personal (Trilla & Novella, 2011) i la capacitat d'esdevenir responsables amb un mateix i amb els que t'envolten (Casas et al., 2008).

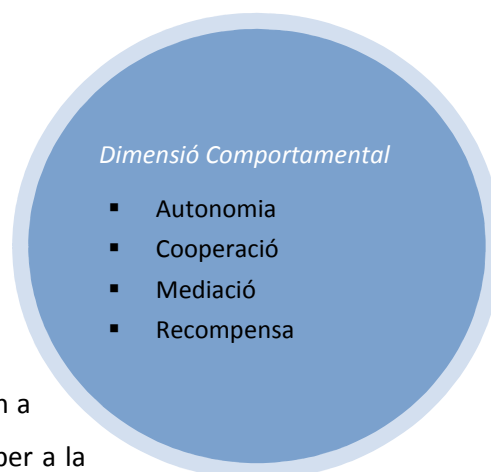
Es pot concloure aquest apartat afirmant que entre els infants i adolescents hi ha la concepció de dret però, alhora, hi ha la necessitat d'ampliar els coneixements conceptuals sobre la Convenció dels Drets de la Infància i donar més èmfasi a la concepció actual d'aquests, on l'infant i adolescent ha de ser subjecte de drets i participar de la seva quotidianitat en la mesura que li sigui possible.

5.3.2. Dimensió Comportamental

La dimensió comportamental definida com a variable d'anàlisi com l'aplicació i incorporació dels Drets de la Infància en la vida quotidiana que demostren els infants i adolescents participants. Aquesta s'ha dividit en quatre categories que corresponen a diverses estratègies que es podrien aplicar per a la

incorporació de la CDI en situacions de vida quotidiana: (1) Autonomia; (2) Cooperació; (3) Mediació; i (4) Recompensa.

En la dimensió comportamental es pot afirmar que es donen diverses modalitats i visions entre els infants i adolescents. Aquestes divergeixen molt unes de les altres, ja que es troben des de les que conceben que cadascú ha de treballar individualment per a



la consecució de les seves fites, fins aquelles persones que reconeixen que s'ha de donar o es pot donar la cooperació per arribar a l'objectiu previst o a la consecució dels propis drets. Per tant, dins de cadascuna de les categories s'observaran arguments a favor, és a dir que es contemplen com a alternatives o solucions a les esmentades en els dilemes, i les que estan en contra o que estableixen procediments contraris a aquestes estratègies alternatives i que significa que es dona una falta de coneixement d'aquestes.

La primera de les categories és Autonomia. Aquesta es defineix com l'habilitat de donar resposta a les situacions diàries i responsabilitzar-se de les mateixes. Com ja s'ha comentat, s'observen arguments d'acord amb aquesta estratègia i altres que diuen tot el contrari.

Es detecten argumentacions que indiquen l'autonomia de les persones. Són persones individuals que han de resoldre les situacions que els esdevenen per ells mateixos, sense l'ajuda d'una altra persona i fent-se responsables dels seus propis problemes o dificultats personals. Així doncs, s'exemplifica amb el dilema d'una nena que ha suspès moltes assignatures i demana ajuda als pares i aquests li responen que s'ha d'espavilar per ella mateixa. Algunes respostes indiquen que la resposta dels pares és correcta i afegeixen en la justificació:

- *Ella té el problema. Noi, 12 anys. Dilema 15: Educació i acompanyament dels pares.*
- *Cadascú ha d'afrontar les coses per ella mateixa. Noia, 14 anys. Dilema 15: Educació i acompanyament dels pares.*

En aquest cas determinariem l'autonomia com una falta d'estratègia. És important l'autonomia en la persona i que aquesta comenci a aparèixer en els primers anys de vida. Ara bé, s'ha de tenir en compte que és necessària l'ajuda, l'orientació de terceres persones per poder arribar a una verdadera autonomia on se sàpiga demanar ajuda en el moment que ens convingui i se sàpiga que no sempre es poden solucionar totes les situacions sols. Des de la perspectiva ecològica de Bronfenbrenner (1987) s'entén que l'individu es desenvolupa a partir de la interacció entre diferents sistemes. La persona necessita d'aquesta interacció per aconseguir el benestar necessari i el desenvolupament integral. Així doncs, com apunten Lila et al. (2006) el suport social és important per al benestar adolescent. A més, aquest ajuda a superar les situacions de conflicte (Amorós et al., 2007; Amorós, 2006). Per tant, s'ha de donar importància a

l'autonomia però s'ha de tenir en compte que aquesta no comporta viure en soledat, sinó que som éssers socials i per tant convivim amb altres persones que, en ocasions necessitaran ajuda i en altres ens la brindaran.

Tal com s'afirma en el paràgraf anterior, ser autònoms des de ben petits és quelcom necessari que farà créixer els infants com a persones i aprendre a desenvolupar-se en les situacions vitals amb desimboltura. Algunes cites reflecteixen aquest grau de desimboltura i de pensament que dóna l'autonomia:

- *En les excursions aprens alguna cosa i a casa no. Noia, 10 anys. Dilema 10: Elecció excursió amb l'escola.*
- *Perquè has de conèixer gent que no coneixes. Noia, 12 anys. Dilema 10: Elecció excursió amb l'escola.*

D'altra banda, s'identifiquen argumentacions que esmenten la individualitat de la persona, però no com que ella mateixa hagi de ser autònoma davant les seves circumstàncies sinó que aquestes no poden afectar a la resta de persones que l'envolten. És a dir, si es dóna la possibilitat que un acte seu pugui afectar a la resta, ha de ser-ne conscient i intentar pal·liar aquesta situació. Es tractaria de ser responsable dels propis actes (James, 2009; Mama, 2010) i actuar empàticament amb la resta de companys (Rodríguez-Pascual, 2007). Alguns dels exemples indiquen que no conceben la idea de grup sinó d'individualitats que convergeixen en un mateix espai. Per això, exposen que si un alumne destorba el grup, sigui aquest que marxi sense proposar una solució intermèdia:

- *Perquè la resta del grup rebí bé les classes. Noia, 14 anys. Dilema 12: Inclusió company amb dificultats de conducta.*
- *Perquè si no vol estudiar que marxi. Noi, 15 anys. Dilema 12: Inclusió company amb dificultats de conducta.*

També s'observa en el cas que un alumne no pugui menjar certs tipus d'aliments que sigui aquest, solament, qui canviï el menú, plantejant alternatives:

- *Que li facin un menjar especial per a ell. Noia, 12 anys. Dilema 2: Pensament, consciència i religió.*
- *Hauria de menjar una altra cosa ell i nosaltres el menú del dia. Noia, 13 anys. Dilema 2: Pensament, consciència i religió.*

A la vegada, altres infants i adolescents demanen confiança als seus pares. Van més enllà al dret a la intimitat i proposen la idea de confiança entre pares i fills que fa respectar la intimitat i a la vegada es creu en les possibilitats dels fills. Perceben que tenen drets que s'han de respectar, però també unes responsabilitats que han de complir respecte a aquests i que els pares han de mostrar-los confiança per tal que puguin ser protagonistes dels seu desenvolupament (Becedóniz, 2009). S'exemplifica aquest argument en algunes de les respostes al dilema sobre si els pares poden llegir una carta que ha rebut la seva filla sense permís:

- *Els pares haurien de tenir confiança en els seus fills. Noi, 16 anys. Dilema 3: Intimitat.*
- *Si confien en tu, haurien de respectar una mica més la teva intimitat. Noia, 15 anys. Dilema 3: Intimitat.*

La segona de les categories és Cooperació. Aquesta es definia en l'anàlisi com l'ajuda als altres per a la consecució de les accions d'acord amb els Drets de la Infància. Es denota la necessitat d'ampliació de la dimensió comportamental però hi ha un primer acostament a certes estratègies. Es plasma en les argumentacions que hi ha la possibilitat de raonar la situació, de buscar alternatives per poder-la superar, tot i que no esmentin quines són aquestes o les que es donin no siguin les més adequades. Algunes respostes d'aquests tipus són:

- *Perquè se'l pot esbrincar o castigar però no expulsar. Noia, 10 anys. Dilema 12: Inclusió company amb dificultats de conducta.*
- *Hi ha altres formes de raonar-ho. Noi, 14 anys. Dilema 12: Dilema 12: Inclusió company amb dificultats de conducta.*
- *Perquè abans de l'expulsió poden provar altres mètodes perquè s'integri a la classe. Noia, 12 anys. Dilema 12: Inclusió company amb dificultats de conducta.*
- *Seria millor explicar-li que no deixa treballar a la resta i que ha de canviar de comportament. Noi, 13 anys. Dilema 12: Inclusió company amb dificultats de conducta.*
- *Haurien de donar-li una oportunitat. Noi, 10 anys. Dilema 12: Inclusió company amb dificultats de conducta.*

També, s'observa el plantejament de propostes alternatives a l'esmentada en el dilema com estratègies d'ajuda mútua i de cooperació entre companys. Perceben com a important l'ajuda i el suport social. Aquestes respostes confirmen les afirmacions de Musitu et al. (2004) i Lila et al. (2006) quan valoren com a beneficiós el suport social. A

més, en les respostes del dilema on s'ha de valorar l'acompanyament patern, es perceben les aportacions de la perspectiva ecològica (Bronfenbrenner, 1987) així com l'articulat de la CDI quan valoren la importància dels pares com a orientadors i guies en el desenvolupament infantil.

- *Ells han de donar-li suport i ajudar-la, sinó se sentirà sola. Noia, 12 anys. Dilema 15: Educació i acompanyament dels pares.*
- *Per a superar-ho ha de tenir ajuda. Noia, 12 anys. Dilema 15: Educació i acompanyament dels pares.*
- *Haurien d'ajudar-la i donar-li suport per donar-li confiança. Noi, 13 anys. Dilema 15: Educació i acompanyament dels pares.*

En l'últim cas, es planteja l'ajuda que es brinda al company des de diferents punts de vista. Per una banda, s'aborda directament la problemàtica fent el que hauria de fer el propi company, és a dir substituint-lo. Per altra banda, hi ha respostes que afronten conjuntament la situació exercint de puntal per al company per solucionar el problema. Es percep com a important l'ajuda a un company i la responsabilitat envers la resta. Aquest apunt té a veure amb la visió de l'infant com a agent social i membre actiu de la societat que apunten diversos autors entre ells Di Masi (2011), Villalta (2009) o Liebel i Martínez (2009); però també com a membre d'una xarxa social i amb conseqüència persona que pot aportar suport a membres de la mateixa xarxa (Amorós et al., 2007; Amorós, 2006). Alguns exemples són:

- *L'ajudaria i el defensaria. Noi, 10 anys. Dilema 18: Actuació com a company en un abús.*
- *Si altres persones no fan res, has de fer-ho tu pel bé del company. Noi, 16 anys. Dilema 18: Actuació com a company en un abús.*
- *Ajudar-lo a superar i enfrontar-se a les seves pors. Noi, 15 anys. Dilema 18: Actuació com a company en un abús.*
- *Podria fer alguna cosa per ajudar-lo. Noia, 15 anys. Dilema 18: Actuació com a company en un abús.*

Una tercera categoria era Mediació. Aquesta es definia com la comunicació entre dos parts per arribar a acords. S'observen argumentacions que anuncien estratègies de mediació. Aquestes s'apliquen amb els seus iguals i amb els adults a l'hora d'arribar a consensos per resoldre certes situacions que tinguin a veure amb la privació o

incompliment dels drets. Aquesta estratègia denota la falta d'estratègies pròpies que obliga a demanar ajuda a un agent extern, com en els exemples següents:

- *Li aconsellaria que li digués als pares i professors perquè poguessin fer alguna cosa al respecte. Noia, 14 anys. Dilema 18: Actuació com a company en un abús.*
- *Avisar els professors perquè parlin amb els nens. Noia, 12 anys. Dilema 18: Actuació com a company en un abús.*
- *Dir-ho als seus pares o amics. Noia, 13 anys. Dilema 18: Actuació com a company en un abús.*

Aquesta mediació també implica que en casos es busqui una alternativa pactada a un fet o situació problema. Per exemple, en el cas dels dilemes plantejats on es preguntava si els pares poden llegir la carta del fill, alguns dels participants responen que sí sempre hi quan ells hagin donat permís per fer-ho. Responen d'acord amb el seu dret a la intimitat, però a la vegada busquen un terme mig entre la responsabilitat dels pares de cuidar i vetllar pel desenvolupament dels seus fills i l'autonomia i participació en els aspectes que els afecten que tenen els infants. Una mostra de d'aquest argument són:

- *Haurien de preguntar abans. Noia, 11 anys. Dilema 3: Intimitat.*
- *Si volen llegir-la, haurien de demanar permís. Noi, 15 anys. Dilema 3: Intimitat.*

Per altra banda, es demostra com els infants pensen en l'aplicació de la mediació en altres situacions. Com ara en el cas de l'alumne que molesta a l'aula on creuen que seria millor trobar una altra situació diferent a l'expulsió, posant-se en contacte amb els pares perquè puguin aportar idees al conflicte. Els exemples són:

- *És millor comentar-ho als seus pares perquè s'encarreguin d'ell. Noia, 12 anys. Dilema 12: Inclusió company amb dificultats de conducta.*
- *Perquè haurien de parlar amb els seus pares o tutor legal. Noia, 13 anys. Dilema 12: Inclusió company amb dificultats de conducta.*

L'última de les categories es referia a la Recompensa. Aquesta es definia en l'anàlisi com la utilització del reforç positiu o negatiu per establir un canvi en certes situacions. En aquest cas les justificacions responen, majoritàriament, a aplicar un reforç negatiu. Infants i adolescents veuen correcte el fet que s'apliqui un càstig a un company i que es quedi sense un dels seus drets principals que és l'educació.

- *Perquè per la pròxima vegada ja sap que no ho ha de fer. Noia, 12 anys. Dilema 12:*

Inclusió company amb dificultats de conducta.

- *Perquè si no se'l castiga no aprendrà. Noia, 14 anys. Dilema 12: Inclusió company amb dificultats de conducta.*

En molts dels casos argumenten que no pot destorbar a la resta i que aquesta mesura l'ajudarà a actuar millor. En aquests casos veiem la necessitat que els nens i nenes coneguin estratègies que facin millorar l'actitud del seu company sense arribar a l'exclusió d'aquest del sistema educatiu. Es tracta de mostrar i aplicar estratègies participatives que facin que els alumnes s'impliquin en les seves tasques educatives, però també en tot allò que els afecta. La participació dels infants generarà aptituds personals i comunitàries (Grup IREF et al., 2010) que afavoriran la presa de decisions, el saber negociar, la responsabilitat (Casas et al., 2008; Trilla & Novella, 2011) i millorarà el seu benestar (Shier, 2001). A més, per a aquells alumnes que tenen un comportament incorrecte, el fet de sentir-se part del sistema i del seu propi aprenentatge pot ajudar a canviar la seva actitud, que creguin en les seves capacitats (Hart, 1992; Lundy & McEvoy, 2009; Shier et al., 2013) i apoderar-se en el seu desenvolupament.

Hi ha respostes que denoten la necessitat de formació en aquest aspecte com quan exposen el càstig com a mesura contra l'abús o quan anomenen que és cadascú qui s'ha d'espavilar per ell mateix. Els exemples següents demostren com utilitzen estratègies equivocades:

- *Se les ha d'arreglar ell. Noia, 12 anys Dilema 18: Actuació com a company en un abús.*
- *Perquè l'enviïn a un correccional. Noi, 12 anys. Dilema 18: Actuació com a company en un abús.*
- *Han de castigar als nois que molesten. Noi, 13 anys. Dilema 18: Actuació com a company en un abús.*

O que no tenen en compte els drets dels seus companys:

- *Perquè si no pot ensenyar males maneres. Noia, 11 anys. Dilema 12: Inclusió company amb dificultats de conducta.*
- *Perquè només es porta malament i molesta als companys. Noi, 13 anys. Dilema 12: Inclusió company amb dificultats de conducta.*

Mostrant una visió general dels resultats d'aquesta dimensió estratègica (taula 33) podem exposar que els nens i nenes tenen un coneixement bastant reduït de les

estratègies que tenen a veure o que poden utilitzar per al compliment dels Drets de la Infància. Com es visualitza en la taula següent no es donen xifres elevades de respostes que tinguin a veure amb estratègies en cap de les tres tipologies de drets.

		<i>Provisió</i>	<i>Protecció</i>	<i>Participació</i>
<i>Autonomia</i>	n	41	4	2
<i>Cooperació</i>	n	19	9	1
<i>Mediació</i>	n	-	14	3
<i>Recompensa</i>	n	7	3	-

TAULA 33. RESULTATS DIMENSÍO COMPORAMENTAL

La tipologia que aporta més respostes a aquesta dimensió és la de provisió. Ara bé, les respostes predominants són les que respecten a l'autonomia, però com exposàvem abans aquesta es vista, en la majoria dels casos, des d'un punt de vista poc empàtic on del que es tracta és que no afectin ni requereixin d'ajuda dels altres. Xifres més petites corresponen a la cooperació. Aquest argument ens demostra que hi ha necessitats formatives en aquesta dimensió i que s'ha d'intentar donar-li resposta.

Pel que fa a la protecció podem observar com les respostes són menors, però són més coherents amb els drets ja que les més referenciades són les de mediació i cooperació. Tal com anomenàvem en la dimensió cognitiva, el fet que la protecció s'hagi tingut tant en compte des de les institucions governamentals fa que augmenti en coneixement dels drets que s'hi relacionen.

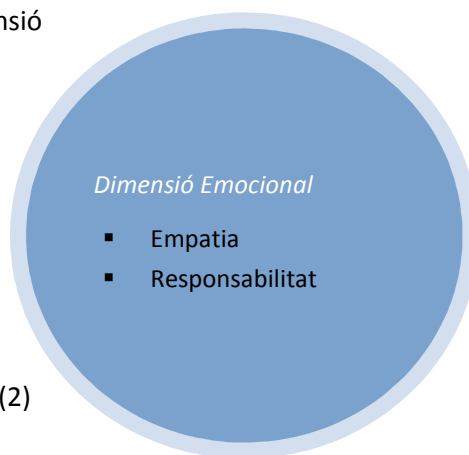
Per últim, remarcar l'absència d'estratègies pel que fa a la participació. Com comentàvem anteriorment aquest és un concepte nou que va endinsant-se a la societat molt poc a poc fet que fa que els nens i nenes no el coneguin i, per tant tampoc sàpiguen com actuar d'acord amb aquest grup.

Es conclou aquest apartat remarcant les necessitats formatives de tipus estratègic dels infants i adolescents pel que fa als seus propis drets. Necessitats que es donen en totes tres tipologies de drets per igual, però valoritzant molt més els drets de participació ja

que s'ha de tenir en compte que les respostes en aquest apartat han estat gairebé inexistents.

5.3.3. Dimensió Emocional

L'última de les dimensions d'anàlisi és la dimensió emocional. Aquesta era definida com a variable d'anàlisi com la valoració i predisposició envers els Drets de la Infància dels participants. Aquesta s'ha dividit en dues categories que corresponen a actituds que s'haurien de tenir per a una justa incorporació de la CDI en l'entorn habitual de l'infant: (1) Empatia; i (2) Responsabilitat.



La primera de les categories s'establia com empatia. Aquesta es definia en l'anàlisi com el respecte a l'altra persona i l'actitud d'ajuda en cas que ho necessiti. Aquesta ha contemplat tant els arguments a favor d'aquesta com els que hi estan en contra, trobant la dualitat d'actituds.

Per una banda, aquells que mostren actituds empàtiques i reconeixen els drets que posseeix cada persona i les diferències entre aquestes i, per tant, respecten les diverses formes de ser i actuar en front a una mateixa situació. Per altra banda, aquells nens i nenes que no són empàtics i només reconeixen el seu dret i no pensen en que la resta de companys tenen els mateixos drets que ells. Es pot relacionar aquestes dues visions amb els Estadis de Desenvolupament Moral de Kohlberg (1992). L'estadi inicial d'aquesta teoria, el Preconvencional, considera que l'infant veu la vida des d'un punt de vista egocèntric, on no considera els interessos dels altres ni reconeix que aquests puguin ser diferents als seus. En canvi en estadis superiors, el Convencional, l'infant té una perspectiva de l'individu en relació amb els altres individus, és conscient que comparteix espai, sap posar-se en la pell de l'altre i actua segons el que està bé per la majoria.

Les argumentacions que versen sobre la vessant individualista i en el pensament Pre-convencional, al·ludeixen a que és la persona qui ha de solucionar el seu propi problema, que la resta no hi té res a veure i per tant no els ha d'afectar. Aquesta argumentació es demostra en més d'un dels dilemes:

- *Ella té el problema. Noi, 12 anys. Dilema 15: Educació i acompanyament dels pares.*
- *Cadascú ha d'afrontar les coses per si sol. Noia, 14 anys. Dilema 12: Inclusió company amb dificultats de conducta.*
- *Per un sol nen, no es canviarà el menú. Noia, 12 anys. Dilema 2: Pensament, consciència i religió.*
- *Hauria d'acceptar els nostres costums, sinó mai s'integrarà a la nostra societat. Noi, 14 anys. Dilema 2: Pensament, consciència i religió.*

També, es pot entreveure por en aquestes argumentacions. La desconeixença i la manca de recursos o estratègies d'afrontament dels problemes, poden provocar por a allò desconegut. S'observa en certes respostes la idea de que el company que molesta al grup dificulta la resta de la classe, però en cap cas es detenen a pensar el per què de la seva actuació:

- *Si impedeix l'avanç de la classe en les matèries és millor que no hi sigui. Noia, 13 anys. Dilema 12: Inclusió company amb dificultats de conducta.*

En aquest mateix sentit, també, es donen respostes on no actuarien per ajudar el seu company, ans al contrari, mantenen una actitud de por envers allò desconegut, no reconeixent així el concepte i la idea de dret:

- *No ens fastiguejarem tots per un. Noia, 12 anys. Dilema 2: Pensament, consciència i religió.*
- *Potser em pega a mi. Noia, 10 anys. Dilema 18: Actuació com a company en un abús.*
- *No vull ficar-me en problemes. Noi, 14 anys. Dilema 18: Actuació com a company en un abús.*

Ara bé, tot i que amb menor mesura, s'identifiquen argumentacions on es desprenen actituds de respecte i col·laboració amb la resta de companys. En el dilema sobre la nena que ha suspès les assignatures i necessita ajuda es mostren actituds de comprensió i de cerca d'alternatives:

- *Potser necessita ajuda dels seus pares o de classes particulars. Noia, 14 anys. Dilema 15: Educació i acompanyament dels pares.*

En el cas del dilema sobre canviar el menú de tots els nens per respectar l'opció religiosa del company i al mateix temps el seu dret a l'alimentació, es mostren actituds de respecte, d'empatia i de companyerisme:

- *Tampoc passaria res si es canviés el menú d'aquell dia. Noia, 16 anys. Dilema 2: Pensament, consciència i religió.*
- *Perquè tothom ha de respectar la religió d'altres persones. Noi, 12 anys. Dilema 2: Pensament, consciència i religió.*

On més es demostren aquestes actituds empàtiques és en el dilema que es planteja què farien si un company és molestat per altres persones. En aquest cas, les respostes recullen actituds d'ajuda mútua, de suport emocional, de companyonia, de respecte, etc.:

- *És el meu amic, i encara que no ho fos, no està bé. Noia, 12 anys. Dilema 18: Actuació com a company en un abús.*
- *Donar suport al Carles perquè vegi que no està sol i fer-lo sentir millor. Noia, 14 anys. Dilema 18: Actuació com a company en un abús.*
- *En Carles, també té dret a que el respectin. Noia, 13 anys. Dilema 18: Actuació com a company en un abús.*
- *Cap persona es mereix això. Noi, 14 anys. Dilema 18: Actuació com a company en un abús.*
- *Cap company hauria de passar-ho malament per culpa d'altres. Noia, 16 anys. Dilema 18: Actuació com a company en un abús.*

Per últim, es destaca que aquesta actitud empàtica no només es té amb els companys sinó que aquesta comprensió també es dona més enllà. Alguns dels exemples ens demostren que tot i no estar d'acord amb la decisió, es posen en la pell de l'altre i accepten la decisió si creuen que qui ho ha decidit ho ha fet pel seu bé. Les argumentacions d'aquest tipus es donen majoritàriament en drets de participació. Alguns exemples són:

- *Puc anar i aprendre en una excursió, però si ells no m'hi deixen anar, respecto la seva opinió. Noi, 13 anys. Dilema 10: Elecció excursió amb l'escola.*
- *Si ells ho veuen convenient que vagi a extraescolars, no he d'insistir. Noia, 13 anys. Dilema 6: Petició temps lliure.*

Tot i que es dóna la polaritat de respostes entre negatives i positives respecte a l'actitud empàtica sobre els Drets, es pot afirmar que aquesta no és del tot conseqüent amb aquests i, per tant, es desprèn la necessitat de formació en actituds i valors més cooperatius, de col·laboració i de respecte.

La segona de les categories establertes era responsabilitat. Aquesta es definia en l'anàlisi com l'existència del desig superior d'autonomia i de fer les coses per un mateix. Paradoxalment, els arguments que contempla aquesta categoria han estat en negatiu. És a dir, no aposten per la responsabilitat com actitud que posen en pràctica, ans al contrari, desenvolupen actituds contràries a aquesta idea.

L'actitud que prenen és una actitud negativa, de suficiència d'acord amb la idea d'autonomia que presentàvem en anteriors apartats. És a dir, cadascú ha de ser autònom per ell mateix, ser independent i no hauria de demanar ajuda a una altra persona i molt menys aquesta ha de preocupar-se per donar-li. Arguments que es rebaten amb la idea, que ja s'aportava en apartats anteriors, de suport social com a beneficiós per al desenvolupament personal (Lila et al., 2006) i per a superar situacions conflictives (Amorós et al., 2007; Amorós, 2006).

En el cas de l'autonomia, es podria definir que aquests infants i adolescents tenen la voluntat de ser independents, de ser autònoms i per això tenen una actitud crítica i d'autosuficiència en quant a les situacions de drets. Deixen entreveure que s'ha de ser valent i espavilar-se per un mateix, però sobretot el desig de llibertat, de privacitat, de prendre les seves pròpies decisions, etc.

- *Perquè és assumpte meu i d'ella. Noia, 12 anys. Dilema 3: Intimitat.*
- *Tots necessitem una mica d'intimitat. Noia, 11 anys. Dilema 3: Intimitat.*
- *Perquè si vull hi vaig. Noia, 10 anys. Dilema 10: Elecció excursió amb l'escola.*
- *M'han de deixar sortir amb els meus amics i no sempre estar amb ells. Noia, 15 anys. Dilema 10: Elecció excursió amb l'escola.*
- *M'agrada estar amb els meus amics i perquè hi vagi un dia no passa res. Noia, 12 anys. Dilema 10: Elecció excursió amb l'escola.*
- *Cadascú hauria de cursar allò que li agrada, encara que no agradi a altres. Noi, 16 anys. Dilema 4: Elecció d'una activitat extraescolar.*

Pel que fa als resultats generals en aquesta última dimensió (taula 34) s'observa que hi ha resultats dispars, però que deixen entreveure clarament que hi ha una necessitat de formació pel que fa a actituds de respecte, en valors i tolerants que recullin els ideals de la Convenció dels Drets de la Infància.

		<i>Provisió</i>	<i>Protecció</i>	<i>Participació</i>
<i>Responsabilitat</i>	n	-	10	25
<i>Empatia</i>	n	46	15	2

TAULA 34. RESULTATS DIMENSÍO EMOCIONAL

S'observa com en el cas dels drets de provisió tenen una actitud molt negativa. Tot i que conceptualment saben quins són aquests drets, a l'hora de la veritat la seva actitud dista del seu coneixement i demostren que no serien conseqüents amb el que s'hauria de fer.

En quant a protecció hi ha una divergència de respostes ja que trobem que la meitat de les respostes deixen veure que optarien per una actitud conseqüent amb els drets, però l'altra meitat creuen en l'autonomia i la llibertat personal per davant de tota la resta.

De la mateixa manera que en el cas de protecció on totes les respostes tenen a veure amb aquesta idea d'autonomia i llibertat personal. Que si bé és convenient si es relaciona amb la Taxonomia de Necessitats de la Infància de López (2008) on parla de l'autonomia progressiva. Aquesta dóna importància a que els nens i nenes conforme van fent-se grans han d'anar assumint més responsabilitats i més autonomia. Ara bé, en aquest cas aquesta autonomia és vista com quelcom egoista i en la qual no es té en compte ni es respecta l'entorn ni la resta de persones que en formen part.

Es conclou que els resultats en termes generals sobre actituds demostren que les actituds no conseqüents amb els drets són les més habituals, per això es creu amb la necessitat de formació en quant a actituds i valors que respectin els Drets de la Infància.

5.4. Corol·lari de les necessitats formatives identificades

Les necessitats formatives de la infància i l'adolescència respecte als Drets de la Infància sorgides de l'anàlisi i discussió de resultats són:

Dimensió Cognitiva

- Concepte de Dret i Responsabilitat
- Tipologies de Drets de la Infància
- Dret versus norma o obligació
- Els pares com a acompanyants i guia per a la vida
- Els pares com a responsables de les dificultats i errors dels fills així com del seu correcte desenvolupament
- Importància de la privacitat i la intimitat com un espai personal
- Concepte d'autonomia progressiva. Resolució de situacions i presa de decisions autònomament
- Consciència de la participació dels infants en les decisions que els afecten

Dimensió Comportamental

- Estratègies de cooperativisme i col·laboracionisme.
- Estratègies d'autonomia i apoderament personal.
- Habilitats per acceptar la diferència.
- Alternatives a les estratègies basades en la recompensa.
- Estratègies d'afrontament del problema.
- Necessitats estratègiques de mediació per arribar a acords en les situacions quotidianes.
- Estratègies motivadores al canvi.

Dimensió Emocional

- Necessitat d'una actitud empàtica: Hetero-percepció (no ens afecta tant de prop, major acceptació) – auto-percepció (ens afecta a tots, menys acceptació).
- Actitud responsable: pensar com si fóssim nosaltres – no ens agradaria que ens passés.
- Reconeixement de l'altre: països en vies de desenvolupament versus 4t món.
- Respecte a la diferència i a la diversitat.

- Ajuda mútua. Pensar més en els altres (ens molesta: fem-lo fora).
- Actitud cooperativa i de col·laboració versus autonomia (espavilar-se per un mateix).
- Actitud d'autonomia (pensar per ells mateixos): creure en ells i les seves capacitats (autoestima), en les seves decisions (autoconfiança), en el canvi...

En resum (el repte)

En aquest capítol s'han presentat i discutit els resultats trobats durant la investigació diagnòstica sobre el coneixement i la percepció que tenen els nens, nenes i adolescents dels seus propis drets. S'han exposat els resultats des de tres anàlisi diferents: (1) l'anàlisi quantitatiu de les preguntes obertes que volien esbrinar el coneixement que tenen els nens, nenes i adolescents sobre la CDI; (2) l'anàlisi quantitatiu de la bateria de 18 dilemes morals; i (3) l'anàlisi de contingut dels dilemes morals que tenien justificació de la resposta.

L'anàlisi dels resultats s'ha articulat d'acord amb la classificació de les 3P: Provisió, Protecció i Participació; i de les tres dimensions d'aprenentatge: cognitiva, comportamental i emocional. Aquestes classificacions han permès, per una banda, conèixer quin tipus de drets són els que cal reforçar i; per altra banda, ha ajudat tant per justificar el desconeixement de la CDI en les tres dimensions d'aprenentatge, com per conèixer quin tipus de metodologia d'aprenentatge cal aplicar a la proposta.

Una vegada establertes les necessitats, en el proper capítol es triangularan aquestes dades entre sí, amb la literatura científica sobre la temàtica i els programes analitzats per elaborar la llista definitiva de les necessitats formatives i transformar-les en objectius i continguts de la proposta.

