



UNIVERSITAT DE BARCELONA



**DEPARTAMENT DE TEORIA I HISTÒRIA DE L'EDUCACIÓ  
FACULTAT DE PEDAGOGIA**

Programa de Doctorat Psicologia. Universitat de Girona  
Bienni 96-98

**LA PARTICIPACIÓ SOCIAL DE LA INFÀNCIA A LA CIUTAT:  
ESTUDI SOBRE L'EXPERIÈNCIA DE L'AJUNTAMENT  
DE SANT FELIU DE LLOBREGAT**

**Tesi doctoral presentada per:**

**Anna Novella Cámara**

**Directors de tesi:**

**Josep M. Puig Rovira**

**Jaume Trilla Bernet**

Barcelona, setembre 2005

## **CAPÍTOL 1**

# **EINES CONCEPTUALS SOBRE LA PARTICIPACIÓ SOCIAL DE LA INFÀNCIA A LA CIUTAT**



Parlar de participació significa sempre endinsar-se en un terreny pantanós, ja que el seu significat dóna peu a múltiples lectures i a múltiples redefinicions. A més, si tenim en compte que en l'última dècada ha estat un dels conceptes més sobreutilitzats i desvirtuats, es pot interpretar des de molt diverses mirades i perspectives, des de diferents posicions i, fins i tot, des d'interessos contraposats o, com a mínim, ambivalents, com passa amb tots els conceptes i totes les dimensions de la vida social.

*La participació s'ha acabat convertint en alguna cosa que tothom invoca, perquè ningú no pot declarar-s'hi contrari, però per a cadascú té un contingut diferent.* (Fernández Enguita, 1992)<sup>5</sup>

Les arrels etimològiques<sup>6</sup> del verb "participar" ens assenyalen que prové del llatí "particeps-icis", que significa \_donar notícia; tenir, prendre part en alguna cosa; tenir quelcom comú amb una cosa'.

"Particeps-icis" suposa la unió de dues paraules: "capere", que vol dir \_prendre', i "partis", que vol dir \_part'. Per tant, vol dir \_prendre part' amb els altres membres del grup en les decisions que tenen a veure amb la nostra vida i amb la de la comunitat a què pertanyem.

El treball que ens ocupa es proposa analitzar com els infants prenen part en la ciutat opinant i decidint en relació amb aquells temes que tenen a veure amb ells com a col·lectiu i amb aquells altres que tenen a veure amb l'espai de convivència i de creixement personal.

La finalitat d'aquest capítol és aproximar-nos als referents teòrics que orienten el nostre treball per a la promoció de la participació dels infants a la ciutat. Per això ens proposem endinsar-nos en els diferents referents conceptuals que donen sentit i significat a la pràctica educativa desenvolupada en el marc de la ciutat de Sant Feliu de Llobregat. Així doncs, el present capítol està organitzat en els apartats següents:

- *El punt de partida des dels referents pedagògics i conceptuals de la participació.* La participació ha estat un concepte present en la història de la Pedagogia a partir de

---

<sup>5</sup> Fernández Enguita, (1992). *Poder y participación en el sistema educativo. Sobre las contradicciones de la organización escolar en un contexto democrático.* Barcelona: Paidós.

<sup>6</sup> Coromines, J. (1980-1991) *Diccionari etimològic i complementari de la llengua catalana.* Barcelona: Curial/La Caixa, p. 309-313.

tot un moviment que es va originar com a reacció a la pedagogia autoritària. Avui en dia, com hem dit, és un concepte recurrent i amb múltiples cares. En aquest bloc explicitem els elements de partida des dels quals s'aprofundirà en la participació dels infants.

- *Aproximació a la participació des de l'educació en valors, els drets dels infants i la ciutat com a context.* En aquest bloc reflexionarem des de quins referents ens apropem a l'estudi i anàlisi de la participació infantil a la ciutat. Aquests referents són tres:

- La participació com a eix de la formació en valors.
- La participació com a dret dels infants.
- La ciutat com a context de participació dels infants.

- *Experiències relacionades amb la participació dels infants.* En aquest bloc s'aprofundirà en dues experiències significatives per l'aportació teòrica i pràctica que suposen en l'àmbit de la infància i en l'àmbit de la participació: "La ciutat dels infants", de Francesco Tonucci, i la proposta de nivells de participació de Roger Hart. En efecte, Tonucci i Hart són dos referents en el treball que es desenvolupa.

- *Condicions, criteris i formes de la participació social de la infància a la ciutat.* En aquest bloc s'apuntaran algunes de les condicions i alguns dels criteris perquè la participació sigui possible. També es desenvoluparà una proposta dels diferents nivells de participació dels infants.

El marc teòric que es presenta es caracteritza per ser dinàmic i evolutiu, ja que està en construcció. Prové d'una formació bàsica fonamentada en teòrics de referència dins de les Ciències Socials i, en especial, de la Pedagogia. Amb tot, ha estat en el marc de la pràctica i en els espais de deliberació conjunta amb els diferents agents implicats que s'ha anat aixecant i assentat algunes de les eines conceptuals.

Si prenem com a símil la proposta de Bruner (1991) de l'assimilació i acomodació, estem davant d'una paret en la qual la bastida de la pràctica fa que els totxos vagin afirmant-se i, en ocasions, caiguin i se'n posin d'altres.

## 1.1 UN PUNT DE PARTIDA DES DELS REFERENTS PEDAGÒGICS I CONCEPTUALS DE LA PARTICIPACIÓ

Abans d'endinsar-nos en el desenvolupament del marc teòric, creiem convenient analitzar el punt de partida del concepte "participació" com a principi transcendent en la història de la Pedagogia. Aquesta, en el segle XX, va estar impregnada per la superació d'una educació tradicionalista, dominada per pràctiques autoritàries, on la repressió, el càstig, les veritats absolutes, la rectitud i la submissió de la persona a allò establert eren principis que regien les institucions i relacions educatives.

L'educació autoritària tenia la finalitat de reproduir un model de societat jeràrquica, on la màxima autoritat establia els referents sociopolítics que organitzaven la convivència i on s'establien les funcions de cada un dels sectors de la població. La inculcació de sabers portava a una reproducció de coneixements i a una estratificació de la societat. La persona tenia predeterminat el seu futur abans de néixer, segons la classe social on fos engendrada, i l'educació havia de garantir que així fos. La llibertat i el saber estaven en mans d'uns quants, els quals s'encarregaven de moure els fils de la societat.

En contraposició a tot aquest model d'educació, i societat, van sorgir diferents moviments educatius que pretenien lluitar contra la repressió, ampliar els espais de llibertat i defensar la participació. Aquests serien els estàndards de tot un moviment de pedagogs i psicòlegs que podríem situar en el marc de les anomenades "pedagogies antiautoritàries" i que volien donar suport als canvis sociopolítics que s'iniciaven per superar els efectes de la Segona Guerra Mundial, les incidències de la revolució soviètica i la desconfiança de les incipients democràcies que eren continuïtat d'Estats autoritaris i classistes.

### **Les pedagogies antiautoritàries: autors i reflexions per a la pràctica educativa<sup>7</sup>**

La defensa de la llibertat és la màxima de les pedagogies antiautoritàries. L'educació, dins d'aquesta perspectiva, té la finalitat de formar persones lliures que puguin expressar els valors positius de la seva naturalesa. I ho faran si es deixa que experimentin un règim de llibertat en el marc de la convivència.

A continuació presentarem breument algunes de les idees principals dels autors associats a la pedagogia antiautoritària:

---

<sup>7</sup> Font: Puig, J.M. (2001). Alexandrer S. Neill y las pedagogias antiautoritarias. A Trilla, J. (Coord.) *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona. Graó. p. 151-176

▪ *La bondat de la naturalesa de l'ésser humà en un entorn lliure i espontani*

J. J. Rousseau<sup>8</sup>, exponent d'aquest posicionament, defensa que l'ésser humà és bo i pur i té disposició per dirigir-se cap al bé. És el contacte amb la societat el que el desvia del bon camí, la qual cosa provoca que apareguin formes de desigualtat, egoisme i malestar. És per això que la seva proposta és retornar l'ésser humà a la seva naturalesa original mitjançant una educació natural que s'ha de caracteritzar per permetre un desenvolupament lliure, espontani i natural que afavoreixi un ressorgiment dels sentiments en desplaçament de la raó. La persona s'ha d'orientar a partir del que li dicten els sentiments. Rousseau defensa la recuperació dels entorns naturals com a espais idonis per al desenvolupament de les persones.

L'autor defensa la infància com una etapa evolutiva que s'ha de respectar i durant la qual s'ha de permetre que es gaudeixi amb llibertat, sense presses per superar-la, i sense la voluntat d'omplir-la d'informacions i pautes. La infantesa s'ha de viure amb plenitud i amb la màxima felicitat. L'educació ha de crear les condicions idònies per al desenvolupament lliure i espontani de la naturalesa humana, sense imposicions ni perturbacions.

▪ *L'optimisme en la naturalesa humana: autonomia i llibertat*

Neill és un dels autors referents que centren en la bondat i la felicitat els fonaments d'una perspectiva pedagògica. El desenvolupament personal i l'adquisició de coneixements depenen d'una vida emocional equilibrada. Per a aquest autor, una infància feliç garanteix les millors condicions per a un desenvolupament futur. La felicitat és una finalitat educativa que s'assoleix si és possible la llibertat d'expressió de la persona i si les relacions educatives es fonamenten en l'afecte recíproc. Això és possible sempre que les relacions es basin en el principi d'amor i acceptació, que no són altra cosa que no utilitzar recursos pedagògics tan consolidats en aquella època, com el càstig, les reprimendes i els sermons, i les relacions per atemorir els nens i les nenes. *Les emocions d'un nen tenen infinitament més importància que el seu avenç intel·lectual.* (Neill, 1994: 140)<sup>9</sup>

L'escola de Summerhill va ser la institució on Neill va desenvolupar les seves idees, fonamentades en la llibertat i l'autogovern. L'assistència a les classes no era obligatòria, simplement era una opció. El joc era el primer deure que tenien els infants, passar-s'ho bé era essencial. El desig d'aprendre era la garantia de l'aprenentatge i era més efectiu que qualsevol altre mètode pedagògic. Segons Puig (2001), per a Neill, la llibertat suposava: no-presència d'ordres i d'adults autoritaris,

---

<sup>8</sup> Rousseau, J.J. (1972). *Emilio*. Madrid: Edaf.

<sup>9</sup> Neill, S.A. (1994). *El nuevo Summerhill*. México. FCE.

limitació de l'obediència, possibilitat de decidir quan es volia aprendre, reconeixement de la sexualitat i, en definitiva, possibilitat d'autodeterminar-se.

L'autogovern va ser una de les idees que van caracteritzar la pràctica educativa de Neill. La vida en comunitat era la base de l'experiència educativa en què estaven immersos els nens i les nenes. Els infants eren els responsables principals de decidir què s'havia de fer i com s'havia de fer. En definitiva, eren els que dictaven les normes que regien la convivència dins de la comunitat. Perquè tot això fos possible, hi havia espais per a la deliberació i regulació de la vida de la institució. Aquest espai per excel·lència era l'assemblea, on tots els membres de Summerhill (infants i adults) discutien sobre qualsevol aspecte de la convivència, excepte els temes administratius. Hi havia altres espais que afavorien l'autogovern, com ara: el tribunal, on es miraven de solucionar determinats conflictes perquè no haguessin d'arribar a l'assemblea; les assemblees especials, que eren de caràcter urgent; Ombusmen, que intervenia en conflictes entre els membres de Summerhill, i els comitès, que eren grups de treball per organitzar alguns temes de funcionament intern (hora d'anar a dormir, espai de biblioteca...).

En definitiva, es tracta de l'experiència com a oportunitat d'aprendre més enllà del poder de les paraules. El significat de les accions i de les decisions participades en un clima de confiança ajuden a construir el sentit de comunitat.

Les idees de Neill són referents en moltes pràctiques educatives que es fonamenten en la capacitat d'autodirecció que tenen els nens i les nenes en el seu projecte com a persones i com a comunitat.

▪ *L'educador no directivista*

Carl R. Rogers és un gran defensor de la bondat de la naturalesa humana i identifica l'origen dels mals en el domini i la coerció que exerceixen unes persones sobre les altres. En les pedagogies autoritàries l'Estat i Déu exerceixen un poder sobre els éssers humans que els priva de la possibilitat d'una organització social igualitària. En canvi en el pensament anarquista, el reconeixement de la dignitat i els valors de l'individu són elements de referència. Per això, la seva proposta pedagògica es fonamenta en:

*Les pedagogies llibertàries van respectar escrupolosament les actituds i el ritme individual del desenvolupament i van eliminar tots els mètodes fonamentats en la coacció física o moral: ni càstigs, ni premis, ni classificacions, ni exàmens. En canvi, busquen mètodes que impulsin la cooperació, l'autodisciplina, el treball en grup i la diversitat de continguts segons els interessos i el nivell de cada individu. (Puig, 2001: 155)*



Rogers és un dels defensors principals del valor de les relacions interpersonals en la configuració de la personalitat, en la configuració del jo des de la no-directivitat. Aquestes relacions que no han de suposar una desvalorització de la representació que té la persona de si mateixa, ni una imposició de criteris externs. Les idees de la no-directivitat de Rogers suposen una gran referència per a la definició i el perfil d'un educador no directiu. Aquestes idees són: la comprensió empàtica, l'autenticitat o congruència de l'educador i la consideració positiva incondicional (consideració, acceptació i confiança).

*Si tinc confiança en la capacitat de l'individu per desenvolupar les seves pròpies potencialitats, puc donar-li l'oportunitat d'escollir el seu camí i la seva pròpia direcció en l'aprenentatge. (Rogers, 1982: 98)<sup>10</sup>*

La pedagogia no directiva de Rogers es fonamenta en quatre principis:

- *Tots els individus tenen una tendència innata a actualitzar les seves possibilitats vitals, que s'expressen en una capacitat natural d'aprendre; una capacitat que s'activa quan el subjecte està segur de si mateix, troba un clima de llibertat i és valorat positivament per part dels seus educadors.*
- *La no-directivitat és un principi que ha de regir tots els intercanvis humans i en especial els educatius, de forma que ningú no ha de tenir a les mans els processos de creixement personal i formació d'altres persones. Ningú no aprèn res rellevant sota pressió.*
- *L'aprenentatge centrat en l'estudiant suposa que no hi ha desenvolupament personal, ni adquisició de coneixements si no és a partir de l'experiència de cada subjecte. Ningú no ha d'imposar significats als altres i ningú no aprèn res significatiu al marge dels seus interessos vitals.*
- *Els educadors han d'ajudar els estudiants a desenvolupar el seu impuls optimitzador manifestant actituds com l'empatia, l'autenticitat i la confiança. Quan un estudiant se sent personalment reconegut s'incrementa el seu rendiment i el valor d'allò que aprèn.*

Principis educatius de la pedagogia no directiva de Rogers. (Puig, 2001)

#### ▪ *La pedagogia institucional o autogestió pedagògica*

Freinet va ser un clar defensor de deixar que fossin els nens i les nenes els responsables principals de la gestió de les institucions i de l'organització del funcionament del grup classe quant a la convivència i els espais de treball. És el gran promotor de l'assemblea com a tècnica de direcció dels grups.

---

<sup>10</sup>Rogers, C.R. (1982). *Libertad y creatividad en la educación*. Barcelona: Paidós.

Les institucions són agents educatius per excel·lència, des d'on s'impulsa el canvi social i des d'on es mobilitza els individus i els grups per a la recerca de llibertats.

En aquesta proposta, l'educador perd el poder absolut que ostentava des de les perspectives autoritàries i és un facilitador de l'anàlisi i de l'autogestió dels grups. Aquest primer pas possibilita l'ús de la paraula per part dels infants perquè s'expressin amb llibertat i analitzin la realitat escolar en què estan immersos. La reunió del grup classe, l'assemblea, és la instància privilegiada per fer l'anàlisi institucional i és on s'obre tot un espai per a la creativitat, la presa de decisions, la seva posada en pràctica i la seva posterior avaluació i modificació. En definitiva, és el moment de l'autogestió.

Aquesta proposta va suposar tota una revolució en el paper de l'educador davant dels grups. En efecte, els educadors, des de l'acceptació d'aquesta autogestió per part dels infants, han de redefinir el seu poder des de la distància prudencial per possibilitar l'aprenentatge de la llibertat.

▪ *Autonomia i responsabilitat comunitària*

Lawrence Kohlberg va posar en relació l'autonomia i la responsabilitat comunitària mitjançant els seus treballs sobre comunitat justa. Kohlberg no és un autor relacionat amb les pedagogies antiautoritàries, però en les seves experiències educatives es fonamenta la participació infantil, l'ajuda no directiva dels educadors i tot el clima institucional caracteritzat per valors com l'autonomia, la comunitat i la justícia. Per tant, ressaltem les seves idees com a referents per al foment de la participació.

Kohlberg<sup>11</sup> és conegut per la seva aportació a la teoria del desenvolupament del judici moral i per la seva aplicabilitat en l'educació, que ha d'estimular el desenvolupament del judici moral a partir del seu exercici. L'autor proposa dues estratègies per potenciar l'exercici: la discussió dels dilemes morals i la participació en la vida d'una comunitat. Aquesta última entesa en la línia d'autogovern de Piaget, que emfatitza la importància de l'aprenentatge actiu de l'acció i l'activitat com a elements de l'experiència social per al desenvolupament moral.

Per a tots dos autors, l'educació no ha de pretendre transmetre veritats absolutes, sinó que ha d'oferir l'oportunitat d'experimentar sense imposició el que significa participar. Dewey també apunta la importància de l'experiència educativa com una oportunitat per implicar-se amb altres persones en la vida d'un grup, com si fos un

---

<sup>11</sup> Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.; Kohlberg, L.; Power, F.C. i Higgins, A. (1997). *La educación moral. Según Lawrence Kohlberg*. Barcelona: Gedisa.

gimnàs on s'exercita la participació, on s'aprèn a viure concretament, a resoldre problemes reals, a estar amb els iguals... Les seves paraules així ho assenyalen:

*L'entorn social (...) és veritablement educatiu en les seves fites en la mesura en que l'individu comparteix algun tipus d'activitat conjunta i hi participa. Participant en una activitat associativa, l'individu s'apropia del propòsit que el provoca, es familiaritza amb el mètode i els temes, adquireix l'habilitat necessària i s'impregna del seu esperit emocional. (Dewey, 1995: 26)<sup>12</sup>*

Kohlberg entén la comunitat com un instrument d'educació moral, on es pot exercitar el sentit de la responsabilitat, el sentit de pertinença, i l'esperit de disciplina o la voluntat de complir amb les normes. La comunitat regula la vida col·lectiva a partir de criteris de justícia que s'apliquen en tres espais de participació: el grup assessor, la reunió de la comunitat i la comissió de disciplina.

Lawrence Kohlberg va aportar a la pedagogia la demostració que els sistemes de participació, de no-direcció i d'autogovern són camins essencials per a la formació moral de les persones.

Les aportacions d'aquests autors en el marc de la pedagogia antiautoritària han aportat elements innovadors a la reflexió pedagògica i a una pràctica educativa fonamentada en l'educació per a la llibertat i la participació dels educands. Les seves aportacions han suposat, dins del marc de la història de la Pedagogia, grans contribucions que defensen la participació com a principi educatiu, com a valor que cal defensar i com a metodologia per afavorir el creixement personal i la construcció d'una comunitat.

En la defensa d'una educació no autoritària hi ha l'origen de la participació dels infants en aquells temes que els afecten.

### **Porta d'entrada al concepte de participació**

En aquest punt s'aprofundirà en els elements relacionats amb la participació dels infants a la ciutat. En una primera aproximació a la definició de participació, pretenem explicitar les premisses sobre les quals es construiran els referents teòrics que donaran sentit a l'objecte d'estudi d'aquest treball.

---

<sup>12</sup> Dewey, J. (1995). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata.

Per desmitificar les diferents formes que prenia la participació a l'hora d'abordar aquest concepte en l'àmbit de la intervenció social, Díaz (1985)<sup>13</sup> va presentar uns principis que la caracteritzen:

- La participació és una necessitat humana i constitueix també un dret de les persones.
- La participació es justifica per si mateixa, no pels seus resultats.
- La participació és un procés de desenvolupament de la consciència crítica i de l'adquisició de poder.
- La participació condueix a l'apropiació del desenvolupament per a la comunitat cada vegada que aquesta participa en el plantejament i l'execució d'una activitat o procés i se'n sent propietària i corresponsable de l'èxit o el fracàs. Per això, un projecte de participació no s'acaba quan es retiren les fonts externes.
- La participació és una cosa que s'aprèn i es perfecciona.
- La participació pot ser provocada i organitzada, sense que això signifiqui necessàriament manipulació.
- La participació es facilita amb l'organització i la creació de fluxos de comunicació eficients.
- Les diferències individuals en les formes de participar han de ser reconegudes i respectades.
- La participació pot resoldre conflictes, però també els pot generar.
- No s'ha de sacralitzar la participació: no és una panacea, ni és indispensable en totes les ocasions.

Per la seva banda, Luque (1995)<sup>14</sup> proposa quatre trets característics que fonamenten l'autèntica participació:

- a) *Una realitat social dinàmica* fonamentada en el protagonisme i la responsabilització dels seus actors. Exclou tota referència a la passivitat així com a l'intent de manipulació en el desenvolupament de la participació. Els individus es converteixen en protagonistes del seu propi procés de canvi.
- b) *El sentiment de pertinença o identificació* entre els seus actors, és a dir, quan la gent veu que és tinguda en compte i pot percebre i valorar les seves aportacions.

---

<sup>13</sup> Díaz, J.E. (1985) *Participación y sociedad*. Buenos Aires: Búsqueda.

<sup>14</sup> Luque, P. (1995). *Espacios educativos. Sobre la participación y la transformación social*. Barcelona: PPU. p. 105-106

- c) *La pertinença a l'esfera dels models.* Aquests models no són mai realitzables en tota la seva plenitud, però serveixen de referència perquè els seus actors, com a agents de canvi, estiguin convençuts que el món es pot millorar i transformar-se; és creure que les condicions d'existència poden canviar-se. El paradigma polític que ens serveix de suport és el de la democràcia directa.
- d) *La participació té una dimensió política.* El poder de negociació de la població per a la millora de la seva qualitat de vida s'ha d'intentar augmentar. La participació s'entén quan es facilita l'accés al poder de decisió en aquelles àrees o en aquells àmbits que afecten la vida dels subjectes.

La Fundació Kaleidos.red (2003)<sup>15</sup>, per respondre a la pregunta "què és participar?", analitza la complexitat del concepte de participació i n'identifica les categories axiològiques. Aquestes són:

- *Ser part* d'un sistema o d'una xarxa

La persona es troba inclosa dins d'un sistema de relacions on és protagonista, junt amb altres, del seu desenvolupament i de les transformacions en el si del sistema. Aquest paper li permet una vinculació, tant emocional com instrumental, amb els altres en un context de confiança i de reciprocitat. La inclusió en xarxes implica estar connectat a un sistema de comunicació (bidireccional o multidireccional), on cada individu és a la vegada receptor i emissor.

- *Estar en* un lloc, en un entorn físic que també és entorn social

La participació no es dona desvinculada d'un entorn. La persona està en relació no només amb altres persones, sinó amb un espai social i físic. Aquesta proximitat a una realitat concreta permet que la comunicació es basi en un coneixement significatiu, proper i abordable.

- *Sentir-se part* d'una comunitat o un col·lectiu

El sentiment de pertinença és imprescindible per a l'autonomia i significa un accés directe a les relacions socials, que, en el context de globalitat, són cada cop més plurals. Pertànyer a un col·lectiu implica, sense cap mena de dubte, establir relacions que comporten el descobriment dels altres, la qual cosa afavoreix la redefinició del jo i la construcció d'un nosaltres. Aquest nosaltres és el subjecte de la participació, que implica la consciència del nosaltres i del jo.



---

<sup>15</sup> Fundación Kaleidos.red (2003). *Plan estratégico y participación. Equipamientos municipales de proximidad*. Gijón: Ediciones Trea.

- *Prendre part* en les decisions i *tenir part* de poder

La participació suposa la implicació de les persones en aquelles decisions que les afecten de forma comuna, és a dir, la implicació de la ciutadania en aquelles decisions de caràcter social i polític. En aquest sentit, la participació implica un apoderament de la gestió pública, una redistribució o socialització del poder. Aquesta reestructuració del poder implica el desenvolupament de capacitats per prendre decisions i per gestionar-les. La possibilitat de prendre part en els temes que ens afecten suposa projectar i construir conjuntament propostes de futur. La implicació comporta acció.

La taula següent posa en relació aquestes quatre categories i els seus elements característics:

SER PART	Xarxes socials	Inclusiu	COMUNICACIÓ 
ESTAR EN	Lloc	Integrat Proper	CONEIXEMENT 
SENTIR-SE PART	Comunitat	Identitat	CONSCIÈNCIA
PRENDRE PART TENIR PART	Procés Projecte de futur Procediments	Implicar-se	ACCIÓ

Anàlisi de la complexitat del concepte de participació de la Fundació Kaleidos.red (2003).

La interrelació d'aquestes categories implica un procés recurrent, on la comunicació, el coneixement i la consciència porten a una reflexió sobre l'acció i l'acció mateixa, permetent l'aprenentatge, l'experiència i l'adquisició de la corresponsabilitat social.

Gràcies a l'èxit de conceptes com "societat civil", "empowerment", "tercer sector" o "qualitat de la democràcia", la participació ciutadana adquireix un protagonisme absolut a partir de la idea de capital social que desenvolupa l'obra de Putnam (1993)<sup>16</sup>. Per a ell, la participació ja no és un discurs carregat de retòrica i utopia, sinó que, sobre de tot, és la millor garantia per "fer funcionar la democràcia". El capital social s'entén com a conductes que acreixen els valors cívics, les habilitats i els coneixements interactius que es generen mitjançant els vincles de reciprocitat i les xarxes socials.

La participació implica reciprocitat, igualtat d'oportunitats i confiança mútua des de la dimensió del que és quotidià, des de la proximitat, des de la recreació de xarxes socials i això a que l'individu desenvolupi una gran capacitat d'autoaprenentatge interactiu.

<sup>16</sup> Putnam, R. (1993). *Marking democracy work. Civic traditions in Modern Italy*. Princeton: Princeton University Press.

Sense cap mena dubte, la participació implica una major capacitat de comunicació, que permet a les persones de participar per resoldre les seves necessitats.

Una altra idea que s'emfatitza cada vegada més en les definicions actuals és la que fa referència a la dimensió política implícita en la participació. I s'hi fa referència com una forma d'aprofundir en la democràcia i/o de possibilitar actuacions ciutadanes que limitin les decisions de l'Administració pública. Un exemple d'aquesta concepció és la definició de participació donada pel sociòleg Manuel Castells (1986)<sup>17</sup>:

*Procés social mitjançant el qual el sistema de decisions implícit en la planificació urbana s'obre a la influència de diversos grups i classes socials així com a les diferents tendències polítiques i ideològiques que tracten de representar aquests grups i classes.*

La participació no és només una manera de fer i organitzar la vida col·lectiva, sinó també una forma de fer-la desitjable i òptima, perquè suposa tenir en compte els interessos i les necessitats de tothom i, per tant, porta implícits els valors de justícia, de solidaritat i d'autonomia dels subjectes. I també perquè el subjecte pren part activa en la construcció del projecte.

Per últim citar la proposta de Rogoff (1997)<sup>18</sup> que des d'un enfoc sociocultural planteja tres nivells d'anàlisi dels processos de desenvolupament implicats en la participació conjunta dels individus en les pràctiques socioculturals. Aquests diferents plànols corresponen a l'apropiació participativa, la participació guiada i l'aprenentatge:

- El primer esmentat, *l'apropiació participativa*, dóna compta de processos individuals i personals, del canvi en l'individu que resulta de la pròpia participació, gràcies a la seva implicació en activitats que els ajudaran a afrontar altres situacions futures semblants.
- El segon nivell d'anàlisi es refereix a la *participació guiada*. Posa èmfasi en els processos interpersonals, en els processos d'observació i d'implicació mútua entre individus que es comuniquen en tant que són participants d'una activitat cultural i significativa. Alguns dels aspectes claus en la participació guiada són el concepte de guia (que es refereix a l'ajuda i direcció que ofereix la cultura, els valors i els altres), la importància de la comprensió dels objectius per part dels participants, l'estructuració de les situacions i la comunicació i coordinació d'esforços entre els membres del grup.

---

<sup>17</sup> Castells, M. (1986). *La Ciudad y las masas: sociología de los movimientos sociales urbanos*. Madrid: Alianza (versió castellà de Rosendo Gallego)

<sup>18</sup> Rogoff, B. (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. A J. M. Wertsch, P. Del Rio, P. i A. Álvarez (comp.). *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

- Finalment, l'autora designa com a nivell d'*aprenentatge* l'aspecte cultural i comunitari del procés en el qual els individus participen activament i amb altres en activitats culturalment organitzades, amb el propòsit de fer més madura la participació dels membres participants més inexperts. En aquest nivell es para especial atenció a l'activitat, en termes d'organització institucional i de pràctiques comunitàries.

Tot i que s'ha tractat cada plànol o nivell per separat, realment pertanyen a diferents focus d'atenció del mateix fenomen. Es tracta de nivells inseparables i mútuament constituents a partir dels quals s'organitzen i estructuren activitats (Rogoff, 1997).

## **1.2 APROXIMACIÓ A LA PARTICIPACIÓ DES DE L'EDUCACIÓ EN VALORS, ELS DRETS DELS INFANTS I LA CIUTAT COM A CONTEXT**

En el marc d'aquest treball d'investigació, entenem la participació social de la infància a la ciutat com l'articulació de tres dimensions bàsiques:

- La participació com a eix de la formació en valors.
- La participació com a dret dels infants.
- La ciutat com a context de participació dels infants.

Aquestes tres dimensions van ser presents en el moment del disseny de la proposta de projecte i en el moment de portar-la a la pràctica. En efecte, han orientat el desenvolupament de la proposta d'una forma articulada i, encara que es presenten de forma concreta, estan interrelacionades i en el seu conjunt donen sentit al projecte. A continuació presentarem cadascuna d'aquestes dimensions.

### **1.2.1 LA PARTICIPACIÓ COM A EIX DE LA FORMACIÓ EN VALORS**

La primera dimensió conceptual que orienta el treball està relacionada amb la formació en valors. Avui dia, entenem que la transmissió de valors és un element inherent a les relacions humanes i en el si de les societats. Les relacions educatives, com a relacions humanes, són realitats denses de valor. Així, indiscutiblement, entenem que l'experiència



“La participació dels infants a la ciutat” és una pràctica educativa que té una clara i ferma intencionalitat d’educar en valors. Però, de quina formació en valors estem parlant?, com?, quan? i qui s’ha de formar en valors?... En aquest bloc de continguts el que pretenem és concretar alguns d’aquests interrogants i la perspectiva d’educació en valors que fonamenta la pràctica que hem desenvolupat.

Abans d’endinsar-nos en la perspectiva de l’educació en valors dels nostres referents teoricopràctics, voldríem emmarcar el concepte d’educació. En els últims temps ha evolucionat i se n’ha ampliat les bases. S’ha deixat enrere la concepció de l’educació com a instrucció que tenia lloc en la institució acadèmica, anomenada “escola”, i de la qual l’agent principal era l’educador, que tenia la màxima responsabilitat de transmetre els sabers culturals per formar el futur ciutadà. Actualment, aquesta perspectiva més tradicionalista ha deixat pas a un concepte d’educació que es caracteritza per:

- Ser un procés que dura tota la vida (infància, adolescència, edat adulta, maduresa i vellesa)
- en què intervenen múltiples agents: els adults (pares, mestres, educadors del lleure, avis, veïns...), els iguals (germans, companys d’escola, amics de joc...), el context (escola, ciutat, llar, espais virtuals...), les pantalles (televisió, comunitats virtuals, videojocs, mòbils...)
- que es caracteritza per ser un procés individual (autoconstrucció) i col·lectiu (diàleg i participació)
- i que es fonamenta en valors democràtics (igualtat d’oportunitat en la promoció individual i col·lectiva).

Franch (1985, citat a Trilla, 2000)<sup>19</sup> diu que l’educació consisteix a: “aprendre a actuar”, que vol dir adquirir instruments per intervenir en la mateixa realitat; “aprendre a relacionar-se”, a adquirir les capacitats per interactuar amb els altres, i “aprendre a pensar”, a construir la forma específica d’interpretar la realitat.

En aquesta línia, l’Informe de la UNESCO de la Comissió Internacional sobre l’Educació per al Segle XXI, presidida per Jacques Delors (1996)<sup>20</sup>, va revisar quins havien de ser els reptes educatius davant dels canvis trepidants que la societat del coneixement estava experimentant a partir de la contínua revolució de la humanitat. L’educació ha de ser una eina perquè l’individu sigui capaç de copsar i explotar al llarg de tota la vida totes les ocasions que tingui per actualitzar, aprofundir i enriquir aquest coneixement inicial

---

<sup>19</sup> Trilla, J. (2000). *Pedagogia del grup i del projecte. Una aproximació a l’obra de Joaquim Franch*. Barcelona: Ed. 62-Rosa Sensat. p. 280 i ss.

<sup>20</sup> Delors, J. (1996). *Educació: hi ha un tresor amagat a dins. Informe a la UNESCO de la Comissió Internacional sobre l’educació per al segle XXI*. Barcelona: Santillana-UNESCO. p 75-85.

per adaptar-se al món canviant. L'educació té el repte de proporcionar els mapes del món complex i contínuament agitat, així com la brúixola que permeti navegar-hi. Per assolir aquest repte, s'introdueix el concepte de societat educadora com aquella que ofereix múltiples oportunitats d'aprenentatges i ha de promoure quatre tipus d'aprenentatges, que han de ser els pilars del coneixement al llarg de tota la vida de cada individu. Aquests quatre pilars de l'aprenentatge són:

- *Aprendre a conèixer.* Actualment, és impossible pretendre aproximar-se a tot el coneixement que la humanitat ha anat acumulant, ja que aquest és múltiple, infinit i divers. Però, sense donar la batalla per perduda, és imprescindible que cada un s'aproximi a l'experiència acumulada que configura la cultura del grup humà al qual pertany. Per aprendre a comprendre el món que l'envolta, l'individu ha d'adquirir eines de comprensió. Aquesta serà una de les forces que l'ajudaran a configurar el seu desenvolupament. Entenem per cultura:

*(...) el contingut de l'educació; és el consens de significat d'un grup. És la cultura la que aporta els instruments per organitzar i entendre els nostres móns en normes comunicables.* (Bruner, 1997)<sup>21</sup>

*(...) el residu en el present de l'activitat humana passada en què els éssers humans han transformat la naturalesa per aconseguir els seus fins i transferir a les generacions successives els artefactes acumulats en forma d'eines, rituals, creences i formes de concebre el món en general.* (Cole, 1992: 8)<sup>22</sup>

- *Aprendre a fer.* Cal que els diferents contextos educatius ens afavoreixin el desenvolupament de competències que ens permetin actuar sobre l'entorn. Aquesta segona acció és indissociable de la primera "aprendre a conèixer". Els agents socials han de promoure l'apropiació dels instruments i les habilitats intel·lectuals que permetin posar en pràctica els coneixements que es van interioritzant.
- *Aprendre a viure junts* per participar i cooperar amb els altres en les activitats humanes. El repte principal de l'educació és promoure el descobriment de l'altre, que implica un coneixement d'un mateix i dona una visió justa del món (diàleg i intercanvi d'arguments) i la preparació de les interdependències que passen per realitzar projectes comuns i preparar-se per fer front als conflictes, respectant els valors del pluralisme, la comprensió mútua i la pau.

---

<sup>21</sup> Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Paidós. p.63-83.

<sup>22</sup> Cole, M. (1992). Context, Modularity, and the Cultural Constitution of Development. A Winegar, L.T. & Valsiner, J. (Eds.). *Children's development within social context*. (Vo.2) Hillsdale: NJ: Erlbaum. p. 5-31.

- *Aprendre a ser* per poder desenvolupar la personalitat i poder actuar amb autonomia, criteri i responsabilitat personal. Hem d'afavorir la formació d'individus únics i irrepetibles en el si dels grups socials.

És en aquest dos últims pilars que ens proposa l'Informe, "aprendre a viure junts" i "aprendre a ser", on es troben les raons de ser de l'educació en valors.

L'educació sempre ha garantit els dos primers pilars. "Aprendre a conèixer" ha estat un dels principis que sempre han orientat l'educació entesa com a instrucció i transmissió de sabers i també "aprendre a fer", ja que la instrucció instrumental capacita per desenvolupar un ofici. Hem vist com ara el que es pretén és capacitar per fer coses amb el coneixement per poder ampliar-lo i redescobrir-lo. Des de la perspectiva de l'educació integral, el repte és potenciar "aprendre a conviure" i "aprendre a ser".

La convivència dins de comunitats cada vegada més plurals necessita el desenvolupament de referents compartits i solidaris que afavoreixin la construcció d'ideals democràtics fonamentats en el diàleg i l'acció conjunta. Però no hem d'oblidar que la formació de la identitat de la persona, ja que, com a subjecte únic i irrepetible, ha de poder definir el seu projecte de vida i la seva pròpia escala de valors. L'educació en valors ha d'afavorir la construcció del "nosaltres-jo" i del "jo-nosaltres".

L'educació en valors té a veure amb els tipus d'ajuda que hem de rebre per poder anar configurant com volem viure la nostra vida de forma conscient, lliure i responsable. Aquestes ajudes tenen a veure amb la forma que tenim d'entendre la vida i la naturalesa de l'ésser humà. A continuació, presentarem tres grans models d'educació en valors<sup>23</sup> al voltant dels quals podrien agrupar-se la majoria de les tendències a l'hora d'organitzar les ajudes per definir del projecte personal i col·lectiu. Aquests valors són:

- La transmissió de valors absoluts: la determinació dels valors.
  - La concepció relativista: l'elecció de valors.
  - La perspectiva constructivista: el procés de construcció de la personalitat moral.
- La transmissió de valors absoluts: la determinació dels valors

En el marc del model dels valors absoluts, estem davant d'una proposta formativa concreta i definida on els valors són objectius. La persona en creixement rep un

---

<sup>23</sup> Puig, J.M. i Martínez, M. (1989). *Educación moral y democracia*. Barcelona: Alertes; Trilla, J. i Puig, J.M. (1991). L'escola com a comunitat democràtica. *Perspectiva Escolar*, 157; Puig, J.M. (1996). *La construcció de la personalitat moral*. Barcelona: Paidós; Puig, J.M. i Martín, X. (1998). *La educación moral en la escuela. Teoría y práctica*. Barcelona: Edebé

suport per recórrer un camí determinat que el portarà a un model de vida establert per algú extern a la persona i que és un camí vàlid per a tots els membres de la mateixa comunitat. En aquest model s'entén que el conjunt de valors que guien la persona són universals, absoluts i queden fora de qualsevol discussió o procés de discerniment, ja sigui individual o col·lectiu. Són valors indiscutibles i immodificables, són els que són i s'han de transmetre de generació en generació de forma inapel·lable i amb la major celeritat possible.

Aquest conjunt de valors acostuma a imposar-se amb l'ajuda d'algun poder autoritari que regula minuciosament tots els aspectes de la vida personal i social. La funció dels valors és conduir i determinar la vida dels subjectes, indicant detalladament què han de fer i què no han de fer en cada situació, és a dir, quin comportament moral se n'espera. Això desemboca en explícites i insistents pràctiques educatives, liderades per una autoritat moral que des de fora guia l'interior de l'individu. Són pràctiques que tenen com a finalitat principal la transmissió unilateral dels valors i les normes que s'han de respectar mitjançant la instrucció, la inculcació, l'adoctrinament o la repressió. Tothom ha d'adquirir els valors proposats per garantir que tot funcioni. Entre les persones es fonamenten valors i actituds com l'obediència, la submissió i la confiança incondicional en la figura de l'autoritat. Som el que som i s'ha de garantir continuar-ho sent durant molt de temps.

Aquest model nega l'autonomia del subjecte, reduint-ne la capacitat de decisió a l'obediència cega a un poder extern. Ens trobem davant d'una proposta basada en l'heteronomia moral i en la negació de la persona com a entitat lliure per construir la seva vida segons els criteris interns escollits personalment. La persona poca cosa pot dir, simplement ha d'acatar allò establert des de fora. Hi ha uns referents establerts que pauten la trajectòria vital de l'individu i hi ha pocs conflictes interns si se segueix al peu de la lletra el que fer en cada situació. No hi ha espai per als interessos personals, ni per punts de vista diferents.

La capacitat de construcció i de creació, tant individual com col·lectiva, és molt limitada, ja que a priori ja està decidit què és el correcte o l'incorrecte i com s'ha d'actuar en cada circumstància. Es tracta d'un model amb grans limitacions, indefensable des d'opcions democràtiques i respectuoses amb la pluralitat i la diversitat moral.

En aquest model podríem situar aquelles pedagogies vinculades a certs posicionaments religiosos, on la veritat bé marcada per un Déu superior, i alguns moviments politicofilosofics, on l'Estat marca els comportaments desitjables per a la societat. Properes a aquest model podríem situar l'educació moral com la formació

d'hàbits virtuoses<sup>24</sup> que entén l'adquisició de disposicions comportamentals en formes morals valuoses i la gran majoria de les pedagogies autoritàries.

▪ La concepció relativista: l'elecció de valors

D'acord amb aquest model, estem davant d'una proposta formativa que es manté al marge de la transmissió dels valors, ja que considera que aquests són subjectius. Es nega l'existència de valors absoluts i, per tant, de les normes i formes de comportament que se'n deriven. S'entén, en canvi, que els valors són un tema absolutament personal, sobre el qual és difícil arribar a alguna uniformitat o a algun acord. Els valors són relatius, no hi ha una opció de valors preferibles en si mateixa: valorar quelcom es basa en decisions totalment subjectives. Per tant, a diferència del model anterior, no es pot dir que un valor és bo o dolent, ja que tot depèn de les circumstàncies, les condicions i els moments que cadascú considera. Com que no hi ha una opció de valor preferible a la resta, és relativament ineficaç buscar un element que permeti fonamentar amb seguretat quina és la millor opció o el millor valor: tot depèn de cada individu concret i de les circumstàncies que li han tocat viure. Així, l'exercici dels valors suposa sempre decidir d'acord amb els criteris relatius als punts de vista personals o a les circumstàncies vitals de cada subjecte.

En aquest model no hi ha la necessitat d'arribar a un pacte de valors ni a un acord normatiu que sigui vàlid per a tothom. La persona és la que ha de configurar el seu marc de referència i és en aquest procés on poden sorgir els conflictes, ja que s'hi enfronta sola i sense referents. Els elements que intervenen en la configuració dels valors personals són els interessos personals, les emocions, el cost personal que suposa, la confrontació davant altres posicions... A partir dels conflictes socials es fonamenten els referents tècnics i científics o les decisions dels responsables de la comunitat.

Des d'aquest model es limita molt el paper de les pràctiques educatives per a la formació en valors. Són pràctiques on no hi ha continguts de valors per ensenyar, ja que es considera que no hi ha res que es pugui ensenyar perquè tot depèn de les voluntats de l'individu. En aquestes pràctiques, la formació se centra a afavorir el desenvolupament individual d'habilitats i eines per poder clarificar quines són les pròpies posicions i els propis valors i per decidir què convé més en cada situació. L'agent educatiu té una actitud neutral en relació amb els valors que han d'orientar l'individu i a l'hora de manifestar els seus propis valors per tal d'evitar prioritzar una opció de valor enfront d'una altra. El seu paper és només d'acompanyar l'educand

---

<sup>24</sup> Autors ressenyats a Puig (1996:57): Peter, R.S. (1984). *Desarrollo moral y educación moral*. Mèxic, Fondo de Cultura Económica.; Brenzinka, W. (1987). *La habilidad (moral) como objetivo de la educación*; i Medina, R. (1987). *Reflexiones sobre educación moral*, Tots dos en Jordán, J. A. i Santolaria, F. (comps.), *La educación moral, hoy. Cuestiones y perspectivas*. Barcelona, PPU p. 269-287 i p. 183-206.

en el descobriment dels elements de referència (interessos, aspiracions, desitjos, motivacions, fites o ideals) que poden intervenir a l'hora de prendre les decisions que orienten la trajectòria vital i que poden suposar conflictes interns o socials. Els agents educatius tenen molt present que cada individu té la seva escala de valors i que no han d'intervenir-hi. Per tant, es mostren tolerants i respectuosos davant les opcions de valors de l'individu.

És remarcable la consideració que fa aquest model de l'autonomia del subjecte. En canvi, no resol satisfactòriament les crítiques que se li adrecen: ser molt subjectiu i poc solidari. És un model que se centra en el valor de la consciència autònoma, però ho fa al marge de la comunitat, al marge dels altres. És com si l'individu es fes sol, donant forma i contingut a la seva vida al marge de la comunitat i de les circumstàncies sociohistòriques en què viu. No hi ha lloc per al diàleg respecte dels diferents posicionaments o les diferents opcions de valors.

Entre les propostes pedagògiques que estarien dins d'aquest model podem trobar la clarificació de valors de Rath, Harmin i Simon<sup>25</sup>, que es caracteritzaven per afavorir els processos d'autoconeixement de l'individu perquè vagin definint la seva pròpia escala de valors, la qual no és estàtica, sinó que implica un procés de transformació continu a l'interior de l'individu.

Aquests dos models serien els extrems de diferents posicionaments de la formació en valors dels individus. I, com hem vist, són dues tendències que tenen limitacions, com qualsevol opció ideològica, a l'hora d'identificar els elements que intervenen en "aprendre a viure" i "aprendre a conviure". En el model fonamentat en els valors absoluts veiem com l'autonomia de l'individu no es té en compte i qui dicta els referents és una autoritat moral externa; mentre que en el model dels valors relatius és l'individu el màxim responsable de dictar el seu projecte de vida i ho fa al marge de la comunitat, dels valors o referents compartits. En tots dos models trobem a faltar la proximitat de posicionaments entre el que dicta l'interior de l'individu i el que estipula un ens exterior. Cap dels dos models busca conèixer l'altra posició per trobar aspectes que facilitin l'establiment de referents compartits que facilitin la convivència i el desenvolupament lliure.

Enfront d'aquests dos models, un que no és desitjable i un altre que té algunes limitacions, sorgeix un tercer model. Aquest model no entén que els valors vénen donats des de fora ni tampoc que l'individu els descobreix al llarg de la vida. És un

---

<sup>25</sup> Autors ressenyats a Puig (1996:33): Rath, L.; Harmin, M. i Simon, S. (1967). El sentido de los valores y la enseñanza. México: Uthea.; Pacuals, A. (1988). Clarificación de valores y desarrollo humano. Madrid: Nancea; Howe, L. i Howe, M. (1977). Cómo personalizar la educación. Madrid: Santillana; Simon, S.; Howe, L.; i Kirschenbaum, H. (1978). Values Clarification. Nueva York: Dood.

model que combina l'autonomia de l'individu i els referents compartits per la comunitat, i que confia en el diàleg com a element que afavoreix la construcció dels valors. A continuació, aprofundirem en aquest tercer model que, com pot veure's en aquesta figura, està enmig dels altres dos posicionaments.



- La perspectiva constructivista: el procés de construcció de la personalitat moral

En el tercer model, estem davant d'una proposta formativa que entén que l'individu i la comunitat són els responsables de la construcció dels valors que orienten el fet de viure i conviure. Aquest procés de construcció està fonamentat en el diàleg, a dos nivells: el diàleg intern amb un mateix i el diàleg amb els altres.

Aquest model es basa en la construcció dialògica de la personalitat moral. És un model que reconeix l'autonomia del subjecte, donant valor a la seva capacitat per prendre decisions i per actuar segons uns criteris interns lliurement escollits. Amb tot, destaca el paper que els altres tenen en la formació de cada individu. Aquest model no defensa determinats valors absoluts, però tampoc no és relativista. Afirmar que no tot és igualment bo i considera que basant-nos en la raó, el diàleg i l'afany de valors podem arribar a determinar principis que puguin esdevenir guies suficients per a la conducta humana en situacions concretes. Es tracta d'una construcció racional, autònoma i dialògica dels valors.

En aquest model, l'ésser humà és l'últim responsable de la seva vida i és ell qui ha de decidir com i de quina manera desitja o considera que ha de viure. El respecte pel propi punt de vista, per l'autenticitat individual i pel dret a l'autodeterminació hi estan recollits. Però, a la vegada, també insisteix en el respecte a diferents posicions i perspectives d'una mateixa realitat, al context, a la cultura i la tradició, i a la comunitat en què l'individu creix i es construeix.

El procés de construcció autònoma es fa a partir de la interacció que cada ésser humà estableix amb l'entorn i amb tots aquells que l'envolten. En aquest model hi ha un equilibri entre la presència de factors socials i convencionals i els factors més intrapersonals, que són, en últim terme, els que configuraran la construcció de la personalitat moral.

*En definitiva, la construcció moral com a construcció pretén que cada persona sigui autor de la seva pròpia història. Li vol posar a les mans la responsabilitat d'inventar la seva vida, de prendre decisions en situacions de conflicte de valor i de construir una forma de ser desitjada i una forma de viure justa. (Puig i Martín, 1998)*

En aquest tercer model podem trobar diferents tendències pedagògiques, entre les quals hi ha l'educació moral com a socialització fonamentada en l'adaptació heterònoma a les normes socials, de la qual Durkheim<sup>26</sup> és el màxim exponent, i també l'educació en valors com a desenvolupament on l'estimulació del pensament passa per diferents estadis, on hi ha una evolució del judici moral. Dewey, Piaget<sup>27</sup> i Kohlberg en són els representants més destacables. Aquestes tendències coincideixen a concebre la formació en valors com un procés mitjançant el qual cada persona s'implica en la construcció sociocultural de la seva personalitat moral.

El treball que es presenta té com a marc de referència aquest tercer model d'entendre la formació en valors, des d'on prenem la definició de Puig i Martín per orientar la proposta de participació infantil a la ciutat.

<i>Què entenem per valors?</i>
L'educació moral pretén col·laborar amb l'alumnat: <ul style="list-style-type: none"><li>- Perquè desenvolupi la seva intel·ligència moral.</li><li>- i adquireixi la cultura moral necessària.</li><li>- Perquè s'enfronti autònomament i dialògicament</li><li>- a aquelles situacions que suposen un conflicte de valors o controvèrsia moral</li><li>- de forma que li sigui possible viure de forma justa, solidària i feliç.</li></ul>

Concepte d'educació moral. (Puig i Martín, 1998: 28)

A partir d'aquesta definició volem aprofundir en la proposta teòrica de la construcció de la personalitat moral que ha desenvolupat Puig (1996), des de la qual s'articula gran part de la pràctica educativa desenvolupada en el treball de camp.

### **El procés de construcció de la personalitat moral**

Hem vist com la formació en valors no és una imposició d'idees i de formes de comportament, ni una pràctica reproductora que està prevista amb antelació, ni és descobreix per casualitat. Entenem que la formació en valors és una construcció personal, social i cultural. És una construcció que no es pot fer en solitari, ni al marge d'una història, ni desproveïda d'uns antecedents socials i personals...

<sup>26</sup> Durkheim, E. (1947). *La educación moral*. Buenos Aires: Losada

<sup>27</sup> Piaget, J. (1984). *El criterio moral del niño*. Barcelona: Martínez Roca.



En la construcció de la personalitat intervenen elements socioculturals preexistents que ens mostren els camins, però és un procés en què intervé d'una forma responsable, autònoma i creativa cada subjecte. La màxima d'aquest procés és assolir una forma de vida satisfactòria per a la persona en un entorn social, cultural i històric determinat. Seguidament, descriurem quins són els elements i dinàmiques que intervenen en aquest procés formatiu. Puig (1996) en proposa tres:

- Experiències de problematització moral.
- Instruments de la consciència moral autònoma.
- Guies de valor.

▪ Experiències de problematització moral

La persona participa en un entramat de relacions en els diferents cicles de la vida que són la seva essència per al desenvolupament. Les experiències de la vida quotidiana i les vivències en primera persona i en companyia dels altres són el contingut principal a partir del qual cal treballar i reflexionar. Allò que experimentem ens ofereix un conjunt d'informació, d'emocions, de posicionaments..., que és el material principal a partir del qual configurem la nostra personalitat. Estem envoltats de vivències significatives, davant les quals no som indiferents, ja que ens suposen reptes i desafiaments, davant dels quals se'ns obren nous qüestionaments i hem de prendre decisions i posicionaments que ens formen i que ens van acompanyant en la configuració de la nostra personalitat.

A les pràctiques de formació en valors, els correspon la responsabilitat d'identificar i de fer contingut de treball les diferents experiències en què la persona està immersa i participa de forma tan activa i significativa. Són experiències que per a la persona suposen conflictes de valor o controvèrsia, ja que, d'alguna manera, li qüestionen el seu posicionament inicial. Aquestes experiències, que són contingut de reflexió, es caracteritzen per ser font de qüestionaments i de crisis en el marc de referència de la persona que la menen a buscar una resposta satisfactòria.

Des del marc de la intervenció educativa, el que hem de garantir és prendre consciència de quins són aquests problemes morals i tematitzar-los. No n'hi ha prou amb identificar els problemes morals, sinó que s'ha de poder aprofundir en els elements que l'envolten i els donen forma. Estem en un moment en què estem immunes a certs esdeveniments socials i personals, els quals hem incorporat com a "normals" malgrat que posen en dubte alguns dels drets fonamentals de les persones.

Per tant, es contingut de treball "el que està passant" i "el que ens està passant" i és font de conflicte. Cal parlar dels camps problemàtics més significatius del nostre

entorn social. Molts d'aquests continguts, en el marc de la institució escolar, s'han convertit en continguts curriculars d'assignatures de manera transversal o en temàtiques per treballar en l'espai de la tutoria i/o els espais interpersonals.

Hi ha dos nivells d'experiències conflictives que no es poden obviar des de qualsevol entorn educatiu:

- *Problemes microètics*. Són experiències en què la persona està immersa i participa en primera persona, ja que hi està directament implicada. Aquests problemes poden tenir tres procedències, a partir de la relació amb un mateix, de la relació entre iguals i de la relació amb altres grups generacionals. Aquestes vivències controvertides que es donen en el si de les relacions interpersonals en els diferents espais de convivència normalment se solucionen dins del mateix marc en què es produeixen. La tipologia de conflictes i la dimensió d'aquests depèn del moment evolutiu de la persona.
- *Problemes macroètics*. Són aquells que van més enllà de la persona i dels grups amb què es relaciona. Fan referència als problemes socials que poden donar-se en un entorn proper a l'individu o en entorns distants que afecten la humanitat en majúscules. Són problemàtiques en què la persona no intervé directament, però que indirectament poden afectar-la o poden afectar persones que no coneix directament però amb les quals es pot sentir identificada. Davant d'aquests problemes, la solució està en mans de la societat en conjunt i no l'individu. Precisament per aquest motiu és convenient analitzar-los en espais formatius per tal de potenciar la sensibilitat, la vinculació i el compromís amb la seva solució.

Hem identificat el que seria un primer element implicat en el procés formatiu. Però no és l'únic, perquè no n'hi ha prou amb simplement identificar i tematitzar els problemes que ens porten a ser conscients de la seva existència i del compromís que hi tenim. En el procés formatiu de la personalitat moral intervenen dos elements més, que precisament el que ens permetran és poder fer coses amb les experiències problematitzadores.

- Instruments de la consciència moral autònoma

Davant de les dificultats i dels conflictes de valors de la realitat, les persones tenim una sèrie de recursos, uns procediments de la consciència moral i unes guies culturals de valors que ens permeten realitzar accions sociomorals per poder treballar els problemes que se'ns plantegen en les experiències morals. Aquests recursos s'han format al llarg de l'evolució filogenètica i sociocultural. A mesura que la societat es fa més complexa és necessària la construcció de nous recursos i procediments per fer front a les noves problemàtiques morals, substituint i/o complementant altres

procediments de naturalesa més biològica i emotiva per nous elements culturals i noves capacitats. Per enfrontar-se a les experiències morals que plantegen els medis socioculturals, cal dotar-se de recursos, que és la funció principal dels procediments de la consciència moral i les guies culturals. La personalitat moral condensa aquests productes de l'evolució natural, cultural i sociohistòrica dels humans en l'àmbit moral. Puig (1996) destaca tres aspectes en relació amb això:

- La personalitat moral està formada per capacitats o procediments que formen la consciència moral i per una amalgama d'elements culturals que modelen la identitat moral singular i biogràfica de cada subjecte. La personalitat moral parteix de les experiències, però necessita la consciència instrumental pel tal d'analitzar, entendre i superar els conflictes.
- No hi ha independència entre els procediments de la consciència i les guies de valor.
- Cada generació i cada individu s'enfronta a la seva ontogènesi amb la tasca educativa de construir el conjunt de la seva personalitat moral.

Els procediments de la consciència moral són els instruments psicològics que ens ajuden en l'anàlisi dels processos morals. Són les funcions o capacitats psicomorals que permeten la deliberació i la direcció moral en situacions de conflicte. Aquestes eines permeten treballar sobre realitats controvertides. Així doncs, són capacitats psicològiques per treballar les experiències morals de la problematització. Els instruments de la consciència moral són disposicions que donen a la consciència la capacitat per dirigir per si mateixa la vida moral de cada subjecte. Són mitjans que permeten treballar experiències morals i construir formes de vida.

A continuació s'exposarem els procediments més rellevants de la consciència moral, o elements de la intel·ligència moral, que està formada per diverses capacitats.

Els dos primers elements relacionats amb el *coneixement* són:

- *L'autoconeixement*. Està relacionat amb la capacitat de conèixer-se un mateix, de construir i valorar el propi jo. El valor que es deriva del correcte funcionament d'aquesta capacitat és l'autenticitat.
- *El coneixement dels altres*. Es refereix a la capacitat empàtica d'entendre la perspectiva, els sentiments i les raons de l'altre i a la capacitat de posar-se en el lloc dels altres. El valor principal que se'n deriva és el reconeixement dels altres.

Els elements següents estan relacionats amb els *processos de pensament*:

- *El judici moral* és el procediment de la consciència moral que permet percebre, reconèixer i analitzar un conflicte de valor, aportant raons que ajuden a establir la correcció o incorrecció de conductes o pensaments relacionats amb la situació conflictiva. Està en relació amb el desenvolupament de la sensibilitat moral i ajuda a la formació de raonaments justos i solidaris. Aquest element està relacionat amb el valor implícit de justícia.
- *La capacitat per a la comunicació i el diàleg*, és a dir, l'habilitat d'intercanviar opinions i de raonar sobre els punts de vista dels altres amb esperit d'entesa. Aquestes habilitats dialògiques permeten adquirir informació i contrastar-la per arribar a una major comprensió i implicació. La voluntat d'entesa és el valor principal que es desprèn d'aquesta habilitat.
- *La comprensió crítica*, és a dir, l'habilitat de saber contrastar críticament els diversos punts de vista sotmesos a debat i d'entendre's a partir de raons que s'intercanvien dialògicament. Els valors que caracteritzen aquest element són la benevolència i el respecte.

Quant a les capacitats relacionades amb els *sentiments* trobem les capacitats emocionals i de sensibilitat i la capacitat de prendre consciència.

- Les primeres, les d'origen filogenètic més antic, actuen com a motors d'altres procediments morals i permeten detectar els conflictes fent que la persona se senti afectada i s'hi impliqui, aportant, a més, procediments per a la conducció moral. Són, doncs, capacitats impulsores i motivadores de conductes. La presa de consciència designa les habilitats metacognitives que permeten conceptualitzar i regular els processos cognitius, conductuals i emocionals. El valor que se'n desprèn és la transparència.

L'última capacitat de la intel·ligència moral està en relació amb l'*actuació*.

- *L'autoregulació* designa la capacitat de guiar voluntàriament la pròpia conducta. L'ésser moral busca la coherència entre el judici i l'actuació moral, entre la reflexió moral i l'acció. Aquesta construcció del caràcter moral es relaciona amb la coherència i la responsabilitat.

Finalment, cal dir que tots aquests elements no poden actuar de manera aïllada, sinó que són de naturalesa sistèmica, ja que s'influeixen mútuament, s'interrelacionen i no operen de manera independent. Els procediments morals són naturals, però altament influïts per factors socials que poden potenciar-ne o inhibir-ne el desenvolupament.

▪ Guies de valor

Les guies de valor són entitats simbòliques que pauten les formes de vida d'una col·lectivitat i li donen significat. Són realitats informatives-significatives que modelen formes de vida i de convivència entre individus. Són productes culturals que, a manera de recursos o instruments, intervenen en l'acció sociomoral a fi d'aconseguir la màxima eficàcia en la resolució de les controvèrsies de valor que plantegen les experiències. Els subjectes rebem de forma més o menys conscient elements d'una cultura moral que ens dona guies per a l'anàlisi i l'acció. Les guies de valor no són estàtiques, sinó que estan sotmeses a processos de canvi, ja que es modifiquen, es reconstrueixen i es transformen.

Algunes de les guies de valor o elements de la cultura moral són:

- Les idees morals són teories, conceptes i màximes que, internament o en el diàleg social, ens diuen què hem de fer i de quina manera i ens donen una concepció del món que en permet la descripció i interpretació. Aquests elements simbòlics permeten parlar de la vida moral dels individus i d'altres idees morals de manera crítica, descrivint alhora la comunitat, dotant-la de significat, avaluant-la i pautant-ne la transformació.
- Les tecnologies del jo són pràctiques que fan els individus sobre ells mateixos amb la voluntat de millorar la seva conducta i la seva personalitat moral. Es tracta d'activitats reflexives i voluntàries, de tasques formatives (l'examen de consciència, la meditació, la lectura, la conversa formativa...) que incideixen en la pròpia formació, en els pensaments i les conductes.
- Els models són representacions exemplars de comportaments ètics que proporcionen pautes i accions susceptibles de ser imitades. Mitjançant narracions, representacions icòniques, conductes personals i biografies públiques es mostren conductes, actituds, formes de vida, valors i maneres de portar a terme aquests models. Poden ser exemples per tenir una guia de com concretar un valor, una actitud o una forma de vida o bé antimodels per poder veure'n el contrast. La finalitat última d'aquests tipus de guies és també provocar processos de motivació i l'adopció d'una manera de ser i de viure.
- Les pautes normatives són les guies de valor que regulen de manera més concreta els comportaments humans. Són construccions simbòliques que una col·lectivitat transmet als seus membres per organitzar-ne la conducta. Les pautes descriuen clarament els comportaments desitjables i no desitjables i prescriuen conductes que expressen valors. Així doncs, són exemples d'aquestes

pautes els costums socials, les regles, les normes, les lleis i els acords que regulen la convivència humana.

- Les institucions socials són entitats que sorgeixen de l'organització social i garanteixen l'acció humana en les distintes facetes de la vida, pantant l'activitat amb la finalitat d'aconseguir objectius valuosos. Exerceixen com a guies de valor en la mesura que aconseguen fer comprendre als individus el seu sentit i les seves pràctiques. Des del punt de vista formatiu, les institucions poden transmetre significats i habilitats sense deixar de funcionar normalment. Una institució té uns objectius que la defineixen i sovint manifesta els seus valors per tal d'aconseguir aquestes metes. En el seu si s'estableixen formes de relació i convivència que poden prendre gran rellevància.

Un aspecte que convé destacar quant a les guies de valor és que les guies morals, com a producte social, són fruit de la història, la trajectòria i l'experiència de cada grup social i, per tant, a més de regularitats i aspectes comuns, també es poden presentar diferències entre cultures. El diàleg intercultural ha de versar en la contrastació de les respectives guies de valor de cada grup cultural. En aquest sentit, els educadors han de treballar amb les guies de valor seleccionant i transmetent aquestes normes culturals, a partir d'un projecte formatiu, de manera no impositiva, sent respectuosos amb la resta de formes morals.

La participació dels infants en les situacions de la vida quotidiana, on les experiències de problematització moral són contingut d'anàlisi i deliberació per planificar-ne una resposta, implica l'ús de procediments i guies de valor que orientin l'acció. La implicació en projectes compartits des de l'exercici de la paraula i el compromís amb l'acció suposa el desenvolupament dels instruments de la consciència moral i el qüestionament-consolidació de les guies de valor.

Estariem d'acord amb Galceran segons el qual participar suposa prendre part de manera activa, comunicativa i dialògica en quelcom que és comú als diferents subjectes. En el seu treball, la participació és entesa com un *procés que es genera en el si de grups i col·lectius que cooperen i col·laboren entre si, dialogant, discutint i consensuant què és el que volen fer plegats, com ho volen fer i realitzant accions conjuntes per tal de tirar endavant els seus projectes comuns.* (Galceran, 2000: 22)<sup>28</sup>

Les pràctiques educatives que pretenen promoure la participació dels infants han de tenir en compte aquests tres dinamismes exposats, però també han de tenir present que, en el desenvolupament de la pràctica, la participació és alhora un procediment per fer front al tema sobre el qual s'actua, un valor i un contingut en exercici i en construcció.

---

<sup>28</sup> Galceran, M. (2000). *La participació en els centres de temps lliure*. Tesi doctoral. Universitat de Barcelona.

## 1.2.2 LA PARTICIPACIÓ COM A DRET DELS INFANTS

Aquest treball té com a centre d'atenció la infància. La infància com a col·lectiu, com a grup present a la ciutat, però invisible més enllà de la seva presència en els espais públics on juga i es relaciona, més enllà de la seva atenció i garantia d'uns drets bàsics pels quals vetlla la família i les administracions públiques, més enllà de ser el "client" principal de la institució escolar, més enllà de ser públic infantil en els mitjans de comunicació, més enllà de ser un dels objectius principals de les campanyes publicitàries... En aquest apartat pretenem analitzar el paper de l'infant com a ciutadà. Per fer-ho revisarem algunes de les tendències principals en la concepció de l'infant com a grup social.

Un dels interrogants més importants que han estat presents en les Ciències Socials és: què entenem per "infància"? Pot semblar una qüestió banal, amb una resposta òbvia del tipus "infant: persona que està en la infància". I si saltem al concepte "infància: període de la vida que comprèn des del naixement fins a l'adolescència".<sup>29</sup> I si anem a l'arrel llatina "infantia", ens trobem amb "incapacitat de parlar". Precisament per fer front a aquesta i altres concepcions que s'han tingut i es tenen de la infància volem aprofundir-hi amb la finalitat d'aproximar-nos a un marc de referència des d'on sigui possible endinsar-nos en la participació social de la infància. Entenem que necessitem uns referents que ens permetin canviar les representacions socials que els adults tenim envers la infància, unes representacions que han estat presents al llarg de la història de la humanitat.

Es fa necessari un breu recorregut històric de l'evolució del concepte "infància" i de les representacions socials que al llarg de la història ha tingut. Aquestes representacions són sabers quotidians que influeixen en les interrelacions amb la infància i poden condicionar els adults i els nens i les nenes, limitant la possibilitat d'experiència o les perspectives d'anàlisi fora de la lògica majoritària (Casas, 1998)<sup>30</sup>. Les imatges socials són les que guien els discursos, les accions, les formes de relacionar-se, les normes socials i legislatives, les polítiques d'infància i les intervencions.

En definitiva, qualsevol tipus d'acció està determinada per les representacions socials prèvies que sobre un tema o un col·lectiu es tingui. Per aquest motiu, cal reflexionar sobre el pes que té la representació dels adults quant a la infància.

*És important entendre que la nostra imatge dels infants és una construcció social creada per l'home, que sorgeix de les expectatives que tenim i que els nens no són nens per naturalesa. De fet, des del punt de vista històric, la*

---

<sup>29</sup> Gran diccionari de la llengua catalana. (1998). Barcelona: Enciclopèdia Catalana.

<sup>30</sup> Casas, F. (1998). *Infància: Perspectives psicosociales*. Barcelona: Paidós.

*consideració dels nens com a categoria social diferent és una creació molt creixent.* (Verhellen, 2002)

Verhellen (1992 i 2002)<sup>31</sup> va analitzar els canvis principals en la imatge de la infància que es van donar en diferents moments històrics. Hi aprofundirem per poder entendre com avui dia ens trobem davant d'una multiplicitat de representacions socials de la infància, malgrat que sembla que hi ha un cert acord envers què entenem per infància i per infant. Les transformacions principals de la imatge dels infants des de la perspectiva històrica, segons Verhellen són:

▪ *Manca de consciència social de la infància com a categoria social diferent. Fins a finals de l'edat mitjana*

- Com a grup social la infància no rep cap o escassa atenció. No existeix com a categoria social independent. La societat majoritàriament es mostra indiferent.
- L'única preocupació és la seva supervivència. A partir dels sis o set anys s'integren al món dels adults.
- Els infants, en relació amb les lleis, no existeixen. I, quan hi apareixen, ho fan com a propietat privada del pare i són tractats com a altres propietats privades.
- Les pràctiques educatives són pràcticament nul·les: només a partir de la integració a la vida adulta s'aprèn l'ofici del pare o la mare. Els infants participen en tots els àmbits de la vida (laboral, sexual, vida i mort) sense cap mirament. Gairebé no hi ha cap tracte diferent entre adults i infants.

▪ *El descobriment de l'infant*

Dins d'aquest període històric podem identificar dos moments diferenciats que porten al descobriment de l'infant com a grup social.

*Segle XVI (racionalisme) - XVIII (pensament de la Il·lustració)*

- A partir d'aquest moment es descobreix la infància com a grup social. Es comença a tenir un cert interès pels infants.
- Comencen a aparèixer les primeres escoles que proporcionen una educació general i no només aprenentatges tècnics (escola d'oficis). L'educació és sinònim

---

<sup>31</sup> Verhellen, E. (1992). Los derechos del niño en Europa. *Infancia y Sociedad*, 15, 38-60.; Verhellen, E. (2002). *La Convención sobre los derechos del niño. Trasfondo, motivos, estrategias, temas principales*. Amberes/Apeldoorn: Garant. (Versió castellana coordinada per Ferran Casas i Marta Sadurni).



de disciplina i instrucció per convertir els infants en bones persones, ja que al voltant de la infància hi ha tota una concepció de dolents. A principis del segle XVIII, alguns pedagogs reivindiquen els infants com a bons per naturalesa, com hem vist anteriorment, i diuen que és la societat, mitjançant la seva influència, la que els transmet tota l'agressivitat. Totes dues concepcions coincidien a reconèixer el valor de la infància com a grup social diferent.

- En la societat il·lustrada (segle XVIII), els infants són considerats com a "futurs constructors" de la societat. Es converteixen en la riquesa del demà i, per tant, tenen un nou objectiu: donar forma a la societat futura.
- Els infants es consideren com a "encara-no-éssers-humans" (encara no saben, encara no poden, encara no són) i se'ls caracteritza com a "categoria social a part", atès l'èmfasi que es posa en el seu valor com a futur i progrés.
- Les lleis i les institucions específiques són projectades per obligar els nens i les persones responsables d'aquests a assumir les noves tasques morals de la Il·lustració.

#### *Segle XIX - mitjan segle XX*

- Hi ha un canvi històric important: es passa d'un model de societat que no considera els infants com a grup clarament definit a una societat interessada a definir aquest grup. Aquest fet provoca una major diferenciació dels infants com a grup social.
- Apareixen les primeres lleis de protecció del menor (com a control social) i les lleis d'obligatorietat escolar (com a socialització). Les diferents institucions educatives el que fan és allunyar els infants del món adult. Els infants són retirats del món laboral com a mesura protectora. Comença a haver-hi un cert interès pel desenvolupament òptim dels infants i un creixent interès pel futur i el progrés de les societats, d'aquí que l'escolarització sigui obligatòria.
- Aquesta penetrant definició macrosocial té moltes conseqüències per al concepte d'infant:
  - La infància s'entén com a etapa de moratòria, que implica ajornament. Els infants s'aïllen de la resta del món i han d'esperar, han d'aprendre i han de preparar-se per a la vida.
  - Els infants passen a ser propietat de l'Estat i cada vegada menys propietat privada dels pares. Són "objectes", i no "subjectes", en un procés macrosocial encaminat a una futura societat ideal.

- En aquest període hi ha diferents disciplines, com la psicologia, la medicina, la sociologia... que introdueixen i consoliden, en la societat occidental, diferents concepcions de la infància que influeixen en la forma en què es relacionen adult i infant. Segons Skolnick (1983, citat a Verhellen, 2002) aquests supòsits són:

- 1) Abans d'arribar a adults, els infants superen diferents etapes en el seu desenvolupament, que difereixen qualitativament.
- 2) Al llarg de les diferents etapes del desenvolupament, els infants difereixen qualitativament dels adults en el fet que, per exemple:
  - Els adults treballen i són responsables; els infants juguen i són irresponsables.
  - Els adults són racionals; els infants són irracionals i emocionals.
  - Els adults pensen en termes abstractes; els infants pensen en termes concrets.
  - Els adults són éssers sexuals; els nens són éssers asexuals.
- 3) Fins que arribin a ser adults, els infants han d'estar separats dels adults i fer servir el seu temps en llocs preparats per ajudar-los a ser adults (a casa, a l'escola, amb els iguals, a les zones de joc "educatiu"). L'extensió d'aquesta quarantena es redueix progressivament a mesura que l'infant supera les diferents etapes. Només es dissipa completament quan arriba a ser adult.

- En aquest període la imatge de l'infant com a "encara no" es reforça i, fins i tot, s'amplia: encara no sap, encara no és capaç de, encara no és responsable, encara no és capaç d'expressar-se per ell mateix. La infància s'entén com una etapa que està en espera.
- A la Declaració de Ginebra (1924) i a la Declaració de l'ONU sobre els Drets de Infants (1959) es veu l'infant com a objecte: «A l'infant, se li donarà...».

El segle XX és, doncs, el segle de la infància. Fins al segle XX, els infants no apareixen en la legislació. En aquest període es fan les lleis principals. Cada vegada s'incrementa més la seva sobreprotecció i el seu període d'espera per ser reconeguts i tinguts en compte per a alguna cosa.

▪ *La imatge actual de l'infant. Als anys setanta i noranta, es percep un canvi...*

- Des de diferents sectors i nivells es posa en discussió la concepció de l'infant com a objecte i com a "encara no" que diferents mesures polítiques s'havien encarregat de reforçar i perpetuar. Atesa aquesta prolongació de la infantesa, sorgeixen nous termes per identificar períodes evolutius diferenciats, "adolescència primerenca" o "adolescència tardana", però que encara tenen en comú la dependència atorgada pels adults, que continuen categoritzant-los com a "encara no".

Comencen a sorgir les primeres crítiques en relació amb aquesta etapa que està a l'espera de "no se sap ben bé què".

- Es fa la demanda de considerar els infants com a subjectes, com a «éssers humans» de ple dret. Es defensava que són portadors de tots els drets de l'ésser humà i tenen la capacitat d'exercir-los amb independència. (Cal recordar que la Declaració Universal dels Drets de l'Home, 1948, no esmenta l'edat com a criteri no discriminatori.)
- A partir de la dècada dels vuitanta, hi ha un cert consens a l'hora de considerar els infants com a portadors dels drets de les persones. Amb tot, continua la polèmica sobre la seva capacitat (legal) per exercir aquests drets amb independència.
- A la Convenció de l'ONU sobre els Drets del Menor, de 20 de novembre de 1989, es fa servir la formulació següent: "Els infants tenen dret a..."

Fins aquí, el repàs a la història en relació amb la imatge que segons Verhellen tenim de la infància. Aquestes diferents etapes de la història, segons l'autor, han estat caracteritzades pel que anomena "adultocentrisme", que no és altra cosa que una important proporció de la població subordinada a l'altra. En aquest cas els adults han exercit aquest poder sobre els infants, però ho han fet per garantir el compliment d'uns deures i unes responsabilitats que s'han construït en el marc de les relacions: els pares han de protegir i educar els fills, l'Estat ha de garantir l'educació bàsica, les lleis han de vetllar perquè hi hagi unes necessitats bàsiques cobertes...

Altres autors, en la línia d'analitzar la representació social de la infància, també han identificat altres representacions. Alfageme, Cantos i Martínez (2003)<sup>32</sup> proposen cinc formes de representar socialment la infància que han contribuït a la noció actual, provocant una important estigmatització, victimització, perillositat i visió social negativa. Aquestes cinc visions, segons els autors, transcendeixen cronologies, geografies i coexisteixen amb altres formes de veure la infància d'una forma antagònica.

- 1) *L'infant és propietat dels pares*. Paradigma de la propietat familiar.
- 2) *L'infant com a "grandesa potencial" o com a futur*. Com a futurs ciutadans en què es convertiran. Negant-los el seu present, se'ls valora socialment pel que seran o arribaran a ser, no pel que ja són. (Casas, 1998 i Ligeró i Martínez, 2001)<sup>33</sup>.
- 3) *La infància com a col·lectiu "perillós", conflictiu, indòmit*. És un enfocament que es fonamenta en la desconfiança i en mesures de prevenció, deixant al marge qualsevol iniciativa de promoció de la participació.

---

<sup>32</sup> Alfageme, E., Cantos, R. i Martínez, M. (2003). *De la participación al protagonismo infantil. Propuestas para la acción*. Madrid: Plataforma de Organizaciones de Infancia. p. 22-23

<sup>33</sup> Ligeró, J.A. i Martínez, M. (2001). *Los derechos políticos de la infancia desde la percepción adulta*. Madrid: Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid.

- 4) *La infància com alguna cosa privada.* Hi ha un ocultament social com a actor individual i col·lectiu, una desaparició o negació en la participació activa en l'escena política.
- 5) *La infància és incapaç o necessita ajuda per actuar com a agent social.* Hi ha la concepció de l'infant com a manipulable, influenciable, psicològicament feble, com un ésser "encara no" davant dels "ja sí", un ésser que és representat pels adults com a incomplet. La infància no és percebuda com a col·lectiu social, com a particip actiu i directe en les qüestions d'interès públic i personal que l'afecten.

A l'actualitat hi ha tot un moviment al voltant de reconèixer el protagonisme dels infants en relació a la participació seria el que es coneix com Participació "Protagònica". O Paradigma del protagonisme.

El concepte de *protagonisme infantil* designa el procés social pel qual els nens han de tenir un rol principal en el seu propi desenvolupament i en el de la seva comunitat, garantint així la realització plena dels seus drets, atenent al seu interès superior (Gaytán, 1998:86)<sup>34</sup>. Comporta, doncs, una nova visió de la infància amb una redefinició dels rols de la societat. Des d'aquest punt de vista, sorgeix la necessitat de redefinir gran part de les representacions relatives a la infància, les relacions socials i del seu rol.

Es dona la contradicció en cultures que reclamen la igualtat de drets a tots els éssers humans que alguns drets dels infants no estan garantits en base als seus menors coneixements o a la seva edat, desaprofitant aquelles contribucions que els nens poden aportar a la societat a partir dels seus pensaments, sentiments, judicis, etc... (Cussiánovich, Alfageme, Arenas, Castro i Oviedo, 2001)<sup>35</sup>. És a dir, a partir de criteris d'edat es produeix una discriminació, mal entenent que la protecció a la infància comporta la seva passivitat i dependència en l'adult, quan una bona manera de protegir-los de la gran vulnerabilitat d'aquest col·lectiu és promovent el dret a ser els actors principals de la seva existència. García i Micco (1997)<sup>36</sup> expliquen com la normativitat democràtica exclou els nens menors d'edat de la ciutadania plena pel fet de no poder jutjar adequadament els seus interessos i el propi bé. Aquest fet, però, no treu que els nens s'hagin d'anar incorporant progressivament a les pràctiques democràtiques, assentant així bases cap una certa teoria de la pre-ciutadania que consideri els nens com a objectes i subjectes de preocupació democràtica.

Ara bé, les noves propostes sobre el protagonisme i la participació dels infants obren nous reptes i noves perspectives que comporten nous ordenaments culturals, amb

---

<sup>34</sup> Gaytán, A. (1998). *Protagonismo infantil. Un proceso social de organización, participación y expresión de niñas, niños y adolescentes*. Guatemala: Redd Barna.

<sup>35</sup> Cussiánovich, A., Alfageme, E., Arenas, F., Castro, J. i Oviedo, J. R. (2001). *La infancia en los escenarios futuros*. Lima: Edit. Universidad Nacional Mayor San Marcos.

<sup>36</sup> García, G. I Micco, S. (1997). *Hacia una teoría del preciadano*. A Pizarro, C. i Palma, E. *Niñez y democracia*. Colombia: Ariel/Unicef.

implicacions tant socials, econòmiques com polítiques. La *participació protagònica* dels infants funciona com a eix articulador de noves formes d'establir les relacions entre les persones i d'aquestes amb els seu entorn. El que hi ha dessora aquesta nova concepció és que el nen està activament involucrat en la construcció de la seva pròpia vida social, que forma part important de les decisions a prendre al seu voltant i que és competent a participar-hi amb l'acompanyament necessari de la figura adulta. En aquest sentit, l'adult ha de tornar a definir les seves funcions incorporant el concepte d'agent potenciador de l'autogestió i autodirecció dels nens. Cal revisar les relacions asimètriques i de poder i entendre-les com a construïdes culturalment i, per tant, modificables. L'adult ha d'establir un tipus de relacions amb els infants que permeti potenciar el desenvolupament de tots els individus i del col·lectiu.

Estem parlant d'entendre el protagonisme com a dret de tot ésser humà i tot col·lectiu social. Així doncs, això comporta la construcció d'un *nou model d'infància* on els nens han de tenir l'oportunitat i la possibilitat estructural i legal de poder tenir influència en els adults i en la societat. Ser actors socials, implica que poden participar en la presa de decisions i que tenen capacitat de contribuir en les relacions socials de la seva comunitat.

Una vegada fet aquest repàs de l'evolució de la imatge de la infància al llarg de la història, ens aturarem a identificar alguns dels moments més significatius del segle XX en la societat europea en relació als debats científics, professionals, polítics i socials amb relació a la infància i els seus drets, que es sintetitzen en el següent quadre.

1919/1924	Declaració de Ginebra Votada pel Consell general de la Unió Internacional de Socors als Infants, en sessió de febrer de 1923. Adoptada per la Societat de Nacions el 26 de setembre de 1924. Influència decisiva de l'anglesa Eglantyne Jebb en la seva redacció.
1959	Declaració Universal dels Drets de l'Infant Adoptada per l'AG de les Nacions Unides el 20 de novembre 1959. Resolució núm.1386 (XIV) d'aquesta data.
1979	Any Internacional del Nen
1989	Convenció sobre els Drets de l'Infant Aprovada per l'AG de les Nacions Unides, per Res. 44/25, de 20 de novembre de 1989. L'Estat espanyol la ratificà el 20 de novembre de 1990 (BOE núm. de 31.12.1990), i entrà en vigor el 5 de gener de 1991.
1990	1a. Cimera Mundial sobre la infància. New York - Declaració Mundial sobre la supervivència, la protecció i el desenvolupament del nen. - Pla d'Acció per l'aplicació de la Declaració.
1992	Conferència Permanent de Poders Locals i Regionals d'Europa (Resolució 237) Carta de la participació dels joves a la vida municipal i regional

1994	Conferència europea sobre l'evolució del paper dels nens i les nenes en la vida familiar: participació i negociació. Consell d'Europa. Estrasburg
1996	Conferència del Consell d'Europa. Leipzig.
1998	Programa per nens del Consell d'Europa. Estanburgo. 3 – 5 de juny
2002	Sessió Especial de Nacions Unides sobre Infància.

Esdeveniments claus en el segle xx en matèria de drets de la infància.

Al segle XX un dels principals avanços en la concepció de l'infant va ser el pas de la Declaració de Ginebra (23 de febrer 1923) a la Convenció<sup>37</sup> dels drets dels infants (20 de novembre 1989).

La Convenció és l'instrument més fort dels drets dels infants a Europa, en el que es reconeix a l'infant com a subjecte de drets. Alguns dels trets més característics:

- És un instrument comprensiu.
  - Cap dels drets és inferior o superior respecte als altres.
  - Tots estan relacionats entre sí.
  
- Reconeix la ciutadania de l'infant.
  - De l'article 12 al 16 inclòs es preveuen els drets civils dels infants.
  - La protecció de l'infant passa per la protecció dels seus drets.
  
- És proactiva (ofensiva).
  - Senyala el deure dels Estats a promoure els drets dels infants.
  - Té una feina jurídicament vinculant: «Més respecte pels infants».
  - Presenta disposicions on proposa mecanismes de supervisió (Dels art. 42 al 45).
  
- Fa referència a la necessitat de donar a conèixer als infants els seus drets.

En els organismes internacionals a favor dels drets dels infants, es considera que la Convenció va instaurar el principi, conegut com les "3 Ps": Protecció, Provisió i Participació. Des d'una perspectiva de la qualitat de vida, Casas (1998) va afegir dues Ps més: Prevenció i Promoció.

En el següent quadre, s'exposen els drets i llibertats civils recollits a la Convenció dels Drets dels infants.

---

<sup>37</sup> *Declaració* és un text programàtic, enuncia principis generals i només té una força moral. Conté drets fonamentals encara no incorporats al dret positiu. És un estadi, un primer nivell, el moment dels drets fonamentals com a valors, paradigmes d'un dret futur. Sol ser l'etapa prèvia a l'elaboració d'una Convenció.

*Convenció* és un text vinculant amb força jurídica obligatòria (compromís) recull interessos o necessitats jurídicament protegits. Representa el pas a la garantia organitzada. Inclou drets fonamentals ja incorporats al dret positiu, drets que formen part del cos legal d'una comunitat.

Article 12

Els Estats membres han d'assegurar a l'infant amb capacitat de formar un judici propi el dret a manifestar la seva opinió en tots els afers que l'afectin. Les opinions dels infants han de ser tinguades en compte segons la seva edat i maduresa.

Article 13

L'infant té dret a la llibertat d'expressió; aquest dret inclou el dret a cercar, rebre i difondre informació i idees de tota mena, sense consideració de fronteres, sigui oralment, per escrit, o impreses, en forma d'art o per qualsevol altre mitjà triat per l'infant.

Article 14

Els Estats membres han de respectar el dret de l'infant a la llibertat de pensament, de consciència i de religió.

Article 15

Els Estats membres reconeixen els drets de l'infant a la llibertat d'associació i a la llibertat de reunió pacífica.

Article 16

Cap infant no pot ser subjecte d'interferències arbitràries o il·legals en la seva vida privada, la seva família, domicili o correspondència, ni d'atacs il·legals al seu honor i reputació.

Articles de la Convenció dels drets dels Infants que permeten saber quan la participació és un dret

L'article 12 recull l'essència del nostre projecte, reconeixen els drets dels infants a la llibertat d'expressió, i com a conseqüència, a participar dels temes que l'interessen.

A nivell de la Comunitat Europea són moltes les recomanacions i a punts al voltant dels drets dels infants, i en concret al voltant de la participació infantil. A 1991, un dels primers documents, feien referència a:

*".. cal capacitar a nens i nenes perquè es converteixin en ciutadans madurs, no dependents i responsables, permetent-los exercitar els seus drets i tenint en compte, dins de l'entorn familiar, les seves necessitats"<sup>38</sup>.*

Posteriorment, en 1996, un dels documents més significatius feia les següents recomanacions sobre una estratègia per la infància. Els articles que hem considerat més significatius són recollits en el següent quadre.

(8.III) A informar a nens i nenes, i també a pares i mares, dels seus drets mitjançant una ampla difusió del text de la Convenció dels Drets de la Infància, per tots els medis possibles, inclouen l'ús dels mitjans de comunicació, e introduint

---

<sup>38</sup> "Observatoire Européen sur les politiques familiales nationales". Familles et Politiques. Tendances et évolutions en 1989-1990- Brussel·les: Comissió de les Comunitats Europees, 1991.

l'ensenyança dels drets i responsabilitats de la infància en el currículum escolar des dels primers nivells educatius.

- (8.VI) A proporcionar una capacitació específica en drets de la infància a tots els professionals que estiguin en contacte amb nens i nenes, inclouen mestres, jutges i magistrats, treballadors socials, etc...
- (8.VII) A permetre que els nens i les nenes expressin els seus punts de vista en tots els processos de presa de decisions que els afectin i a permetre'ls una participació efectiva, responsable i apropiada a les seves capacitats, en tots els nivells de la vida social en el se de la família, en les comunitats locals, a l'escola i en les altres institucions, en processos judicials i a nivell de govern central;
- (8.VIII) A ensenyar als nens i les nenes com actuar com a ciutadans responsables, a instar-lls a interessar-se en els assumptes públics i a reconsiderar l'edat a partir de la qual els joves poden votar.

Recomanacions 1286 (1996) sobre una estratègia per la infància. Assemblea Parlamentària del Consell d'Europa. Sessió Ordinària 1996.

Posteriorment, es va desenvolupa *una proposta de recomanació als estats membres sobre el millorament de la participació social dels infants i els adolescents a la societat europea*, que ha estat presentada i aprovada al comitè de ministres el 18 de setembre de 1998 (Consell d'Europa, 1996a; 1996b, recomanació R-98-8).

Seria impossible fer referència a tots els documents i lleis que s'han elaborat a nivell d'Europa al voltant dels drets dels infants, no és la nostra finalitat recollir-los tots.

### 1.2.3 LA CIUTAT COM A CONTEXT DE PARTICIPACIÓ DELS INFANTS

Aquest tercer bloc de continguts del marc teòric fa referència al tercer aspecte central del nostre treball, que és el context on es materialitza i pren forma la participació dels infants: la ciutat. En el treball que presentem, "educació", "ciutat" i "participació" són elements interdependents que estan en constant relació i es retroalimenten. Avui dia, en el món de l'educació i en l'entorn de la ciutat, la participació ciutadana és un component clau.

La ciutat és un concepte marcat per una doble polaritat: física i humana. En aquests moments, la ciutat és alguna cosa més que un territori on es defineixen els elements físics i urbanístics. La ciutat és principalment un entramat de relacions socials que es concreten i s'amplifiquen mitjançant un projecte social compartit. Les funcions positives d'aquest entorn urbà han estat identificades com a lloc de trobada, de convivència, de cultura i d'exercici de la llibertat i la creativitat.



Entenem la ciutat com l'espai de la cosa pública, l'oportunitat d'accés a la socialització, a la igualtat o les llibertats, als béns públics, al treball, a les relacions socials i els intercanvis, a la cultura i el lleure, a la participació, a la solidaritat, a l'exercici de la democràcia. És el lloc on es generen les avantguardes i es validen les tradicions, on sorgeixen els moviments socials i intel·lectuals, on afloren les lluites i les reivindicacions, on emergeixen les utopies. (Trilla, 1998: 18)<sup>39</sup>

La ciutat és alhora un espai òptim per ser un escenari d'oportunitats, ja que no hem d'oblidar els desafiaments i les dificultats que també s'hi presenten. La ciutat és un marc dens de valors i contravalors, és un escenari on hi ha situacions d'exclusió i discriminació.

Les ciutats democràtiques que defensen el principi de la igualtat d'oportunitats i que s'orienten a partir de la Declaració dels Drets Humans s'adonen que la ciutat genera internament múltiples realitats que fan que estigui formada per múltiples ciutats, entre les quals podem trobar l'anticiutat. Encara que no sigui de forma intencional, la ciutat encara no és un espai igualitari per a tota la ciutadania. Per aquest motiu, volem palesar el nostre desacord amb la definició de ciutat d'Aguilar *et al.* (2002)<sup>40</sup>: "l'espai social, cultural, econòmic, polític i de convivència que es caracteritza per no ser excloent per a ningú, sota cap concepte". En efecte, la ciutat, malgrat que es regeix per aquest principi, genera dinàmiques internes que provoquen un desequilibri a l'hora de garantir la igualtat d'oportunitats, i si no que ho preguntin als col·lectius d'immigrants, de dones, de gent gran i d'infants.

Conscients que en el marc urbà hi ha la ciutat i l'anticiutat, els valors i els contravalors, les igualtats i les desigualtats, hem de visualitzar aquest marc de convivència contraposat com un dels majors reptes de la ciutadania.

Aquest entorn social és un dels millors escenaris perquè els ciutadans exercitin els seus drets i generin estratègies per reivindicar-ne el compliment. Les utopies en el marc de la ciutat són continguts de treball per assolir la perseguida igualtat d'oportunitats entre tots i totes. Així doncs, estem d'acord amb la descripció que Carneiro (1999)<sup>41</sup> fa de la ciutat: "un escenari turbulent i privilegiat de profunds canvis tecnològics, culturals i eticomorals".

Per fer front a aquesta realitat, la ciutat ha de generar una dinàmica educadora que incorpori els ciutadans en el disseny del projecte social que l'orienta i la defineix. Cal incorporar el ciutadà no només per garantir que totes les veus estan representades dins

---

<sup>39</sup> Trilla, J. (1998). Pensar la ciutat des de l'educació. Document del seminari Projecte educatiu de ciutat. *Temes d'Educació*, 12, 13-55.

<sup>40</sup> Aguilar, T. et al. (2002). *Educación para la ciudadanía. Un enfoque basado en el desarrollo de competencias transversales*. Madrid: Narcea.

<sup>41</sup> Carneiro, R. (1999). Educación para el siglo XXI. Hacia un nuevo contrato social de ciudad. A Vallbé, F., Colomer, J. i Compte, I. (Coord). *Educació i canvi social. Cicle de conferències realitzades en el marc del Projecte Educatiu de Sabadell*. Ajuntament de Sabadell.

del projecte i que, per tant, ningú no se senti exclòs, sinó per garantir la formació d'una ciutadania cada vegada més protagonista i competent en la construcció del projecte de ciutat. Aquest procés també suposa una ciutat que formi per a la ciutadania i que li permeti exercir el seu dret a prendre part en les decisions públiques. En aquest cas, estariem davant d'un dels millors indicadors de qualitat de la ciutat.

*La qualitat de la ciutat es mesura pel grau de l'exercici de la ciutadania: els ciutadans fan la ciutat i la ciutat fa els ciutadans. (Trilla, 1998: 19)*

En definitiva, estem reivindicant que la ciutat desenvolupi al màxim la seva funció educativa per garantir la construcció d'una ciutat i d'una ciutadania conscient de la seva responsabilitat dins del projecte comú. Però, com més endavant veurem, no n'hi ha prou amb prendre'n consciència; és convenient facilitar l'exercici d'aquestes responsabilitats i motivar-les perquè entre les prioritats que tenim les persones, és difícil identificar-hi la participació. Entre la ciutadania, hi ha un cert desconeixement, desinterès, desànim i una certa desconfiança respecte dels mecanismes i processos participatius. D'alguna forma, "hem abdicat de l'exercici de la ciutadania" (Araujo, 1999: 46)<sup>42</sup> i, si estem d'acord amb la idea que la ciutat "és el que els ciutadans volem que sigui", hem de buscar en la funció educativa de la ciutat com motivar i afavorir el ressorgiment de la implicació en la seva construcció.

Per aquest motiu, alguns dels principals interrogants que es plantegen els agents socials són: "quina ciutat?" i "quina educació?"

En el marc del Congrés Internacional de Ciutats Educadores de Gènova (2004), la Diputació de Barcelona va presentar una ponència, en col·laboració amb Subirats, que portava per títol: "Quina educació per a quines ciutats?" En aquesta ponència es defensen uns trets característics de la ciutat, els responsables dels quals són tant els ciutadans com els organismes públics. Segons Subirats, la relació entre aquests dos agents se sustenta en dos principis bàsics, que són: la corresponsabilitat col·lectiva i la participació ciutadana.

*Volem una ciutat que defensi la cohesió social, l'autonomia individual, que lluiti per la igualtat i que reconegui la diversitat, i que vulgui, per tant, transformar un món, una realitat i unes formes de fer que molts cops no s'adiuen amb aquests valors. I avançar cap aquí requereix una comunitat*

*local forta, amb sentit de responsabilitat col·lectiva, que tingui un Ajuntament sòlid i legítim. Les relacions entre les comunitats locals i les seves institucions*

---

<sup>42</sup> Araujo, J. (1999). Educación y ciudad sostenible. A Vallbé, F. ; Colomer, J. i Compte, I. (coord.). *Educació i canvi social. Cicle de conferències realitzades en el marc del Projecte Educatiu de Sabadell*. Ajuntament de Sabadell. 45-68

*representatives han de basar-se cada cop més en els principis de  
corresponsabilitat col·lectiva i de participació ciutadana. (Subirats, 2004)<sup>43</sup>*

La participació en el si de les ciutats es troba en un dels seus millors moments, ja que tenim un marc democràtic consolidat. Amb tot, es percep una atmosfera de desconfiança i qüestionament permanent per algunes formes d'exercici polític.

Paral·lelament, han emergit processos molt significatius que són referents mundials de com la ciutadania participa en la gestió del govern municipal. Ens estem referint a l'experiència dels pressupostos participats que es va originar a la ciutat brasilera de Porto Alegre, el juny de 1997, i que s'ha estès a ciutats com Rubí. També, el 1997, a la ciutat de Bristol (Gran Bretanya), es va promoure l'experiència dels consells ciutadans per debatre sobre el futur de la ciutat. En concret, a Sant Feliu de Llobregat, el 2000, liderat per un grup d'investigació de la Universitat Autònoma de Barcelona, es va portar a terme l'experiència "Sant Feliu, ciutat en congrés",<sup>44</sup> on la ciutadania va implicar-se en la definició del model de ciutat que volia per a l'any 2010. Darrere d'aquesta iniciativa hi havia el compromís de les forces polítiques que, governés qui governes, les prioritats concretades pels ciutadans i les ciutadanes s'incorporarien en el Pla d'Actuació Municipal (PAM).

*El que és important, en els processos participatius generats en el marc de la ciutat, és que les persones no es converteixin en simple objectiu de decisions procedents des de dalt, sinó que tinguin la possibilitat efectiva de prendre decisions en tots els casos que les afectin i concerneixin, com a individus, com a grups, com a ciutadans d'un Estat o membres d'una societat. (Ander-Egg, 1988)<sup>45</sup>*

Aquestes experiències que hem comentat, i d'altres, que han generat noves formes de govern local fonamentades en mecanismes participatius per a la ciutadania en el si de la ciutat, estan emmarcades en tot un avenç sociopolític molt important que reivindica la implicació de la ciutadania en les decisions públiques. Ara bé, tot aquest impuls d'un nou concepte de ciutat i de ciutadania des d'una perspectiva política no es pot entendre sense tenir presents els avenços i les transformacions que han experimentat alguns dels principis educatius.

L'educació, entesa com a responsabilitat col·lectiva i com a eina que permet la incorporació de tots els membres d'una comunitat a la condició de ciutadans, n'és una

---

<sup>43</sup> Subirats, J., (2004). *Quina educació per a quines ciutats?*. Ponència presentada al Congrés Ciutats Educadores de Genova. Novembre, 2004.

<sup>44</sup> Procés participatiu en què els veïns i les veïnes de Sant Feliu tenen l'oportunitat de debatre conjuntament i donar el seu punt de vista sobre l'estat actual de la ciutat, així com d'aportar opinions sobre com volen que sigui la seva ciutat en el futur i elaborar propostes d'acció amb vista al 2010. El seguiment tècnic d'aquest procés va estar a càrrec de la Facultat de Sociologia de la Universitat Autònoma de Barcelona, mitjançant el postgrau "Participació i Desenvolupament Sostenible".

peça central (Subirats, 2004). Els canvis en el marc del concepte d'educació que anteriorment assenyalàvem han suposat el ressorgiment i la defensa d'una corresponsabilitat de tots els agents socials en la formació integral de la persona. És en aquests avenços on la ciutat es reconeix com a context educatiu, marc de relacions educatives i contingut educatiu. Faure (1973)<sup>46</sup>, en l'Informe de la UNESCO, va defensar la idea d'educació permanent i per a tothom; i una educació que anava més enllà de les portes de l'escola. Va ser el primer que va parlar de "ciutat educadora".

*L'educació esdevé permanent i abraça tota la ciutadania en la seva diversitat. L'escola és un element essencial en l'acció educadora, però no exclusiu. Cal no sols revisar els sistemes educatius, sinó tenir en compte el marc de la ciutat educadora.* (Faure, 1973)

Actualment hi ha tot un canvi molt consolidat; enrere ha quedat la proposta segons la qual la Pedagogia buscava el suport de la ciutat. Ara és la ciutat la que busca el suport en la Pedagogia.

Segons Carneiro (1999), a la ciutat postindustrial, se li plantegen quatre desafiaments fonamentals i tots ells tenen com a element central la transformació de la ciutat des de l'eix transversal de l'educació:

- El primer consisteix a promoure la *intel·ligència urbana*, és a dir, enfortir la ciutat com a instància de coneixement i de creativitat en l'art de viure junts.
- El segon resideix en la construcció d'una *pedagogia urbana*, és a dir, fer ressorgir ciutats educadores que siguin, en si mateixes i alhora, subjectes, ambients i motors de cultura i formació permanent per a les persones.
- El tercer se centra en la construcció de la casa comuna urbana o, el que seria el mateix, en la construcció de la ciutat que acull i supera el paradigma de l'exclusió; un model que es propaga com a autèntica epidèmia de l'era moderna.
- El quart és el redescobriments de la democràcia urbana des de la perspectiva d'un nou disseny de govern col·lectiu, capaç de combinar progrés i participació, creixement i qualitat, llibertat i responsabilitat, governabilitat i mediatització en la vida pública.

Ara bé, en l'àmbit pedagògic, hem de reconèixer que hi ha un punt d'inflexió quan el concepte de ciutat educadora emergeix es consolida entre els referents que guien la convivència i vivència a la ciutat.

---

<sup>46</sup> Ander-Egg, E. (1988). *Ideología, política y trabajo social*. Buenos Aires: Humanitas.

El 1990, va tenir lloc el I Congrés Internacional de Ciutats Educadores<sup>47</sup>, celebrat a la ciutat de Barcelona. Les ciutats que hi van participar van recollir en la Carta inicial els principis bàsics per impulsar la ciutat com a agent i espai educatiu i, sobretot, per reconèixer que la ciutat pot transformar-se mitjançant l'educació. Partien del convenciment que el desenvolupament dels ciutadans no es pot deixar a l'atzar. La Carta deia:

*La ciutat serà educadora quan reconeixerà, exercirà i desenvoluparà, a més de les funcions tradicionals —econòmica, social, política i de prestació de serveis—, també una funció educadora, en el sentit que assumeixi una intencionalitat i una responsabilitat amb l'objectiu de la formació, la promoció i el desenvolupament de totes el seus habitants (...).*

Jaume Trilla (1998), en el I Congrés de Ciutats Educadores va presentar els deu epígrafs que hi ha al darrere del concepte de ciutat educadora.

1. El concepte de ciutat educadora concep el medi urbà, alhora, com a entorn, agent i contingut de l'educació.

La ciutat, en una perspectiva educativa, s'ha de considerar a partir de tres dimensions diferents, però complementàries, que, en la realitat, es donen notablement barrejades:

a) *Educar-se o aprendre a la ciutat.* Lloc, com a entorn, context o contenidor d'institucions i esdeveniments educatius.

b) *Aprendre de la ciutat.* La ciutat és també un agent, un vehicle, un instrument, un emissor d'educació.

c) *Aprendre la ciutat.* La ciutat constitueix en si mateixa un objecte de coneixement, un objectiu o contingut d'aprenentatge.

2. El concepte de ciutat educadora connota molt adientment la complexitat del fenomen educatiu.

3. El concepte de ciutat educadora fa referència a un medi que produeix relacions i efectes educatius premeditats i també atzarosos.

4. El concepte de ciutat educadora acull i interrelaciona processos educatius formals, no formals i informals.

5. El concepte de ciutat educadora afirma la condició sistèmica del fet educatiu i demana plantejaments integradors.

6. El concepte de ciutat educadora afirma el seu caràcter obert, dinàmic i evolutiu.

7. El concepte de ciutat educadora pretén abraçar totes les dimensions de la idea d'educació integral.

8. El concepte de ciutat educadora es reconeix en el concepte d'educació permanent.

9. El concepte de ciutat educadora es refereix alhora a realitats i a utopies.

10. El concepte de ciutat educadora adverteix que la ciutat no és igualment educativa per a tota la ciutadania. Igualtat d'oportunitats i dret a la diferència.

La ciutat educadora és més un recurs que un instrument, mitjançant el qual es fa arribar a tota la ciutadania els elements i potencials de la mateixa ciutat.

---

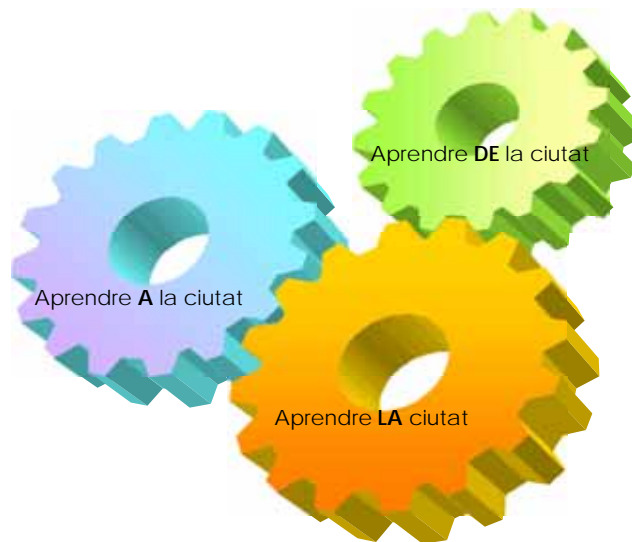
<sup>46</sup> Faure, E. (1973). *Aprendre a ser*. Madrid: Alianza Universitat/UNESCO.

<sup>47</sup> I Congrés Internacional de Ciutats Educadores (1990). Carta de Ciutat educadora. Barcelona.

En el marc de la ciutat educadora, el binomi educació-ciutat pren tres formes diferenciades, que formen part d'un mateix engranatge que posa en funcionament la transformació de la ciutat i de la ciutadania. Les tres dimensions de la ciutat educadora que proposa Trilla (1998:13-55)<sup>48</sup> són:

- Aprendre **a** la ciutat. La ciutat com a contenidor de recursos educatius.
- Aprendre **de** la ciutat. La ciutat com a agent d'educació.
- Aprendre **la** ciutat. La ciutat com a contingut educatiu.

Anteriorment hem esmentat que les ciutats formen els ciutadans i, al seu torn, els ciutadans configuren la ciutat. Aquesta retroalimentació es dona mitjançant la interrelació de les tres dimensions d'educació-ciutat. L'engranatge de la ciutat educadora suposa l'articulació dels recursos educatius d'aquesta, el desenvolupament del seu paper socialitzador i l'aprenentatge dels elements conceptuals implicats en les relacions socials que tenen com a marc la ciutat. La imatge següent il·lustra la implicació de les tres dimensions d'educació-ciutat que, encara que es presentin de forma independent, es donen de forma simultània i mouen el mecanisme de la ciutat educadora.



L'engranatge de la ciutat educadora.

A continuació aprofundirem en cada una de les tres dimensions d'educació-ciutat en la idea de ciutat educadora.

<sup>48</sup> Trilla, J. (1998). Pensar la ciutat des de l'educació. Document del seminari Projecte educatiu de ciutat. *Temes d'Educació*, 12. 13-55. També A Trilla, J. (1993). *Otras educaciones. Animación socio-cultural, formación de adultos y ciudad educativa*. Barcelona: Anthropos.

▪ **Aprendre a la ciutat.** La ciutat com a contenidor de recursos educatius

La ciutat com a context educatiu organitza tots els seus recursos i totes les seves institucions educatives perquè ofereixin els espais formatius. La ciutat és un context d'esdeveniments educatius; és una xarxa d'institucions i d'equipaments; és un espai educatiu on coincideixen pràctiques educatives formals, no formals i informals<sup>49</sup>.

A la ciutat podem trobar múltiples i diversos recursos educatius i socioculturals, que Trilla classifica en quatre espècies de mitjans i institucions amb projecció formativa:

- *Una estructura pedagògica estable.* Són aquelles institucions que tenen una clara intencionalitat formativa des del seu origen i són presents en totes les ciutats. La seva funció principal és l'educativa. Aquesta estructura està formada per les diferents formes que pren el sistema educatiu reglat o no reglat. Hi trobem totes les institucions del sistema educatiu reglat (escoles bressol, escoles primàries, instituts, unitats d'escolarització compartida, universitats...) i del sistema educatiu no reglat (escoles d'adults, escoles d'educació especial, escoles taller...).
- *Una malla d'equipaments, mitjans i institucions ciutadanes també estables, però sense una voluntat específicament educativa.* Són institucions educatives que tenen com a intenció principal ser espais lúdics i d'entreteniment i organitzen activitats culturals, socials i recreatives. La finalitat educativa està en un segon nivell, però en implicar-se en les seves propostes, indubtablement, la desenvolupen. Formen part d'aquestes institucions els museus, les biblioteques, les ludoteques, les associacions culturals...
- *Un conjunt d'esdeveniments educatius planejats, però efímers o ocasionals.* Es refereix a trobades formatives puntuals com ara jornades, seminaris, xerrades, campanyes... poden estar organitzades per qualsevol dels dos grups d'institucions anteriors.
- La ciutat educadora es compon també d'una *massa difusa però continua i permanent d'espais, trobades i vivències educatives no planejades pedagògicament.* Serien totes les trobades informals i espontànies que es donen en el si de la vida quotidiana de la ciutat.

La ciutat com a contenidor de recursos no només ha de garantir que hi hagi suficient

proposta educativa en relació amb l'índex de població a qui va adreçada, sinó també que sigui possible l'equilibri entre les diferents propostes i la variabilitat de l'oferta. Per garantir la qualitat dels recursos és convenient veure les diferents relacions

que s'estableixen i els espais de comunicació que s'obren per intercanviar les seves funcions i responsabilitats. La quantitat i la diversitat de recursos necessiten una coordinació i una distribució perquè aquests desenvolupin el seu potencial educatiu en tota la població.

Per tal de garantir el potencial educatiu de la ciutat educadora, aquesta primera dimensió ha de poder regir-se pels cinc principis següents:

- *Multiplicació*: garantir la quantitat i la diversitat dels recursos generadors d'educació.
- *Reutilització*: expandir les oportunitats que ofereixen els recursos.
- *Organització*: coordinar l'oferta i endreçar-la en el seu conjunt.
- *Evolució*: innovar i optimitzar les experiències educatives per generar canvis.
- *Compensació*: garantir que s'arribarà al màxim d'interessos i motivacions dels ciutadans, evitant excloure determinats col·lectius.

La configuració del mapa educatiu de la ciutat facilita la representació del potencial educatiu de tots els recursos que té, ja que identifica quins són, en què formen, com es relacionen, a qui s'adrecen, com estan distribuïts... A partir d'aquest instrument els municipis poden dissenyar les seves polítiques educatives, perquè identifiquen els punts forts i febles de la seva xarxa de recursos.

▪ **Aprendre de la ciutat.** La ciutat com a agent d'educació

La ciutat no només és un espai educatiu amb múltiples i diverses varietats d'oportunitats, sinó que també és agent educatiu i socialitzador. És un agent informal que genera de forma silenciosa i discreta relacions entre la persona i la cultura, entre els col·lectius i l'entorn social i entre els mateixos grups i col·lectius.

Movent-nos per la ciutat, entrem en contacte amb tots els missatges implícits i explícits que ens envolten i ens traspassen pels sentits. Aquests missatges, juntament amb altres, són presents en el procés de construir la identitat personal i la identitat col·lectiva de pertinença a una comunitat. La ciutat com a agent informal ens ensenya directament elements de la cultura; formes de vida, normes i actituds socials; valors i contravalors; tradicions i costums; expectatives...

---

<sup>49</sup> Tilla, J. (1986). *La educación informal*. Barcelona: P.P.U. ; (1996). *La educación fuera de la escuela*. Barcelona: Ariel.



La ciutat com a agent educatiu té una proposta formativa i un estil de relacionar-se amb l'educand. Cada vegada més, les ciutats són conscients del seu paper com a agents i planifiquen actuacions de forma intencional. També transmeten actituds i relacions que escapen a la seva voluntat. Es pot dir que la ciutat té eines per definir les seves intencionalitats educatives, de caràcter explícit i intencionat, des dels PAM, els plans estratègics i les agendes 21 fins als projectes educatius. Però, la ciutat també té una proposta educativa no explícita, no definida prèviament, però que en el dia a dia pren diferents formes i és present en allò que es viu a peu de carrer. La ciutat té tota una proposta curricular oculta. El carrer és un dels espais socialitzadors per excel·lència, és la concreció de la ciutat. Els nens i les nenes, per posar un exemple, és al carrer on estableixen de forma espontània les seves primeres experiències participatives, a partir de les possibilitats que els ofereix l'entorn per relacionar-se amb altres nens i nenes. Els espais públics, el mobiliari i la invasió dels vehicles fan que els infants organitzin les seves oportunitats d'experimentar i inventar a partir de l'agent que és la ciutat. O fins i tot que es formin en uns hàbits, com pot provocar la presència de papereres, la presència d'excrements als sorral, tenir fonts a la seva alçada que també els serveixen per jugar... Aprenem de tot allò que ens envolta i amb què podem establir relacions.

Si una ciutat pretén ser realment educadora, en aquesta dimensió, podria plantejar-se dues qüestions.

- La selecció dels continguts que impregnen les diferents trobades educatives i que transmeten valors i contravalors. La ciutat ha de ser conscient del seu paper d'agent educatiu i ha d'identificar quins processos de socialització genera en les relacions que estableix amb els ciutadans. Ha de proposar un pla educatiu desitjable per a tothom, que garanteixi uns mínims i afavoreixi uns màxims.
- L'activació dels valors de la ciutadania. Cal promoure els valors que afavoreixen viure i convida compartint uns referents cívics que fan de la ciutat un agent de valors, actituds i comportaments que la persona i els col·lectius identifiquen com a vàlids i són referents per relacionar-se.

Els projectes educatius de ciutat (PEC) són els instruments per definir les propostes intencionals de les ciutats i dels altres agents amb qui es relaciona. Subirats (2004) així ho manifesta:

*Els PEC es volen convertir en el marc en què ciutat i educació, Ajuntament i educació, entitats i educació, persones i educació, es trobin, comprenguin el valor educatiu del que fan i es plantegin com transformar les seves interaccions en un sentit positiu i coherent amb els valors que hem anat presentant. (...) Els PEC són instruments d'expressió del territori i de la*

*comunitat que serveixen de referència per al treball educatiu de tots els sectors implicats directament o indirectament; dels PEC, en treuen els elements i valors d'aprenentatge; en els PEC cerquen suport per afrontar els problemes que es viuen en l'àmbit educatiu però que són problemes i conflictes col·lectius.* (Subirats, 2004)

En el manifest de les ciutats compromeses amb el desenvolupament de projectes educatius de ciutat que es va signar a Sant Adrià de Besòs el juny de 2004, les ciutats signants van recollir el compromís de treballar de forma compromesa perquè així fos.

Els ajuntaments hem anat avançant en aquesta idea de la construcció de la *ciutat educadora*, com una manera d'entendre globalment l'actuació municipal per tal de fer possible a tota la ciutadania el seu desenvolupament personal en un entorn de canvis profunds. Això implica el compromís creixent dels ajuntaments amb les nocions de *ciutadania plena* i de *formació al llarg de la vida*, com a eixos centrals d'aquesta voluntat d'esdevenir ciutats educadores. Els ajuntaments afirmen que la noció de ciutadania plena ens exigeix que sapiguem establir, comunicar i compartir amb tota la ciutadania aquelles *prioritats* i aquells *principis* que guien l'acció del govern local, aquelles *oportunitats* que la ciutat ha d'oferir i aquelles *relacions* que els pobles i les ciutats han de facilitar.

En aquest sentit, els ajuntaments amb una voluntat educadora compartim la importància de la informació completa i puntual de les prioritats i els principis de l'acció de govern, com també d'aquelles oportunitats (equipaments, serveis...) que concreten aquelles prioritats i aquells principis. Considerem especialment important, però, reflexionar i acordar amb la ciutadania els arcs de relació amb què ha de transcórrer la vida dels pobles i les ciutats (la presa de decisions, la solució de conflictes, la coordinació entre administracions i amb el sector privat, els canals de participació, el paper de les associacions...) per tal de construir i compartir un discurs comú de ciutat educadora.

La ciutat com a agent educatiu ha de poder assumir la responsabilitat de coordinar els altres agents educatius que inclou i acull, per acompanyar-los en la definició conjunta dels projectes compartits i en la concreció de les estratègies per potenciar l'educació ciutadana.

- Aprendre **la** ciutat. La ciutat com a contingut educatiu

La ciutat, com a contenidor de recursos educatius i com a agent educatiu, necessita un altre element important, que és allò que s'aprèn. "S'aprèn de la ciutat i, a la vegada, s'aprèn la ciutat" (Trilla, 1998: 34). Però, què vol dir "s'aprèn la ciutat"?

La ciutat com a contingut suposa una realitat densa d'informacions i d'esdeveniments que envolten el ciutadà com un perfum. En la dimensió anterior hem vist com, en el seu paper d'agent, la ciutat transmet valors i contravalors. Però la ciutat com a contingut és alguna cosa més que es dóna en els processos d'aprenentatge que sobre ella fa el ciutadà i que des d'ella mateixa es posa a l'abast del ciutadà. Estem parlant de tot allò que es transmet en la relació directa i en el dia a dia. Podem aprendre com moure'ns per la xarxa de metro, com desfer-nos de la brossa, educació viària...

En aquesta dimensió es reconeixen els aprenentatges que el ciutadà experimenta en primera persona. Però, a la vegada, s'està assenyalant la ciutat com el contingut en què s'instrueix i sobre el qual s'ha de ser conscient per evitar-ne els límits (superficialitat, parcialitat, desordenada i estàtica) i transformar-los en potencialitats. Entre els aprenentatges que garanteix la ciutat, Trilla (1998) destaca:

- Aprendre la ciutat és aprendre a utilitzar-la.
- Aprendre a llegir críticament.
- Aprendre a participar en la seva construcció.
- Aprendre a aprendre a la ciutat.

La ciutat com a contingut d'aprenentatge ha de possibilitar que els diferents col·lectius de ciutadans facin coses amb els seus continguts, però sobretot que siguin conscients de les seves competències com a ciutadans. Els continguts fonamentals que transmet la ciutat tenen a veure amb la participació en un projecte comú i la corresponsabilitat. Aquests aprenentatges fan possible que els ciutadans s'impliquin en la ciutat exercint la seva ciutadania i, per tant, que s'aproximin a altres continguts que el permetran ampliar el seu marc de referència i les seves eines de coneixement.

Els instruments que permeten a la ciutat mostrar-se com a contingut tenen a veure amb diferents estratègies participatives que es dissenyen per fer coses en el marc de la ciutat i per transformar-la. Per exemple: els consells ciutadans, les consultes participatives, els projectes compartits, les comissions de seguiment... També hi ha altres estratègies que es proposen per instruir en la ciutadania des d'una proposta curricular. Sigui de la forma que sigui, la ciutat educadora es posa a l'altura dels ciutadans perquè aquests puguin aprendre-la de forma participada i integral. O potser, simplement, per degustació, com proposa Adela Cortina.

*Perquè a ser ciutadà s'aprèn com a quasi tot, i a més s'aprèn no per llei i càstig, sinó per degustació. Ajudar a cultivar les facultats (intel·lectuals i*

*“sentientes”)* necessàries per degustar els valors ciutadans és educar en la ciutadania local i universal. (Cortina, 1997: 218)<sup>50</sup>

Segons Carneiro (1999), la ciutat educadora com a espai viu d'aprenentatge pot desdoblar-se conceptualment en tres vessants:

- La ciutat com un autèntic laboratori d'experiències d'aprenentatge, dins d'una perspectiva viva i comunitària.
- Dins de la ciutat educadora, el procés de desenvolupament i maduració humans té lloc de forma natural.
- La ciutat és una autèntica agència de formació consagrada al progrés moral, espiritual i material de tots els seus membres.

Aquestes tres dimensions de la relació entre educació i ciutat fan possible que la ciutat educadora sigui un referent en el seu funcionament quotidià i que més que una utopia o idea buida de contingut es concreti i es defineixi en les actuacions que es desenvolupen en el marc de la ciutat i que tenen com a protagonista principal la formació dels ciutadans.

La participació dels infants en el marc de la ciutat educadora ha estat recollida en diferents moviments i documents que estableixen les orientacions perquè aquesta sigui possible a partir del compromís i l'activació de diferents estratègies polítiques i educatives. A continuació, es presenten dos d'aquests referents: la Carta de les Ciutats Educadores i el programa "Ciutats amigues de la infància".

- La Carta de les Ciutats Educadores

Anteriorment hem fet referència a aquest document que es va signar per primera vegada a la ciutat de Barcelona el 1990. Ara volem destacar-ne alguns dels articles revisats.

La Carta ha estat revisada en dues ocasions, al II Congrés Internacional de Bolonya (1994) i al de Gènova (2004)<sup>51</sup>, per tal d'adaptar-ne els plantejaments als nous reptes i a les noves necessitats socials. Entre els seus plantejaments, n'hi ha un que continua sent vàlid, i és el que va moure el seu origen: el convenciment que el desenvolupament dels ciutadans no es pot deixar a l'atzar. A l'última revisió, es

---

<sup>50</sup> Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza Editorial.

<sup>51</sup> El Congrés Internacional de Ciutats Educadores és de caràcter bianual i s'ha celebrat a les ciutats següents: Göteborg, 1992; Bolonya, 1994; Chicago, 1996; Jerusalem, 1999; Lisboa, 2000; Tampere, 2002, i Gènova, 2004.

defensa la imperiosa necessitat de la formació cívica de la ciutadania des de la seva implicació en la construcció de la ciutat, tal com es recull en el fragment següent:

*En aquest context, les ciutats de tots els països han d'actuar, des de la seva dimensió local, com a plataformes d'experimentació i consolidació d'una ciutadania democràtica plena, promotores d'una convivència pacífica mitjançant la formació en valors ètics i cívics, el respecte a la pluralitat de les diverses formes possibles de govern i l'estímul d'uns mecanismes representatius i participatius de qualitat. (Congrés Internacional de Ciutats Educadores. Gènova, 2004)*

En relació amb la participació social de la infància, hem de dir que, a diferència de la primera Carta (1990) i de la segona (1994), l'última revisió incorpora els infants i els joves constantment dins del terme "tots els habitants", sense fer cap especificitat. Això denota la incidència educativa de la ciutat al llarg de tota la vida i com la formació de la ciutadania i l'exercici d'aquesta són responsabilitat de tots els grups de ciutadans. I encara diríem més: és en relació amb la ciutadania que la ciutat té un major compromís. Els articles 9 i 20 de la Carta revisada a Gènova així ho manifesten:

Principi 9

*La ciutat educadora fomentarà la participació ciutadana des d'una perspectiva crítica i corresponsable. Per això, el govern local facilitarà la informació necessària i promourà, des de la transversalitat, orientacions i activitats de formació en valors ètics i cívics.*

*Estimularà també la participació ciutadana en el projecte col·lectiu a partir de les institucions i organitzacions civils i socials, tenint presents les iniciatives privades i altres formes de participació espontània.*

Principi 20

*La ciutat educadora ha d'oferir a tots els habitants, com a objectiu cada cop més necessari per a la comunitat, formació en valors i pràctiques de ciutadania democràtica: el respecte, la tolerància, la participació, la responsabilitat i l'interès per la cosa pública, pels seus programes, els seus béns i els seus serveis.*

La ciutadania suposa una determinada percepció de la ciutat, l'aprehensió de nous valors culturals i democràtics; un sentiment d'identificació, una consciència de pertinença; un exercici de la participació, del compromís i de la solidaritat: la ciutat se situa en el camp dels valors.

▪ El programa “Ciutats amigues de la infància”<sup>52</sup>

Una ciutat amiga de la infància és aquella que es compromet a respectar els drets dels infants. Una ciutat en què les veus, les necessitats, les prioritats i els drets formen part de les polítiques, els programes i les decisions públiques. En definitiva, es tracta d’una ciutat apta per a tots i totes.

A l’Estat espanyol és una iniciativa promoguda des de diferents estaments: el comitè espanyol d’UNICEF, el Ministeri de Treball i Assumptes Socials, la Federación Española de Municipios y Provincias i la Red Local a Favor de los Derechos de la Infancia y Adolescencia. Té com a finalitat impulsar i promoure l’aplicació de la Convenció sobre els Drets de l’Infant en l’àmbit de les entitats locals.

El Programa “Ciutats amigues de la infància” pretén:

- Promoure el treball en xarxa.
- Donar suport a la necessitat de creació de plans d’infància que se centrin en la Convenció sobre els Drets de l’Infant.
- Fomentar la participació infantil com un element fonamental per aconseguir una aplicació real de la Convenció sobre els Drets de l’Infant. Entre altres instruments es proposa la creació de Consells de la Infància.
- Impulsar la difusió de les idees força següents:
  - L’infant com a subjecte de dret, no com a simple objecte.
  - La participació infantil com a eix del treball.
  - La ciutadania global: l’infant com a protagonista de la societat en què viu, no com a agent passiu receptor d’ajudes o simple consumidor de béns i serveis.
  - El municipi com el millor entorn de socialització de l’infant.
  - Una visió integradora de les polítiques municipals amb respecte a la infància.

Sintesi dels objectius explicats al programa “Ciutats amigues de la infància”.

L’origen d’aquest programa el podem situar a la primera reunió d’alcaldes espanyols defensors dels infants,<sup>53</sup> en col·laboració amb el comitè espanyol d’UNICEF, que va celebrar-se a Pamplona, l’octubre de 1993. En aquesta trobada, d’acord amb la Convenció de les Nacions Unides de 1989 i la Constitució espanyola, es va aprovar i proclamar que des de l’Administració local s’han de promoure els suports i instruments que possibiliten el compliment dels drets dels infants. També es va manifestar que els municipis han de ser àmbits essencials de col·laboració en polítiques per a la infància, sobretot en la participació dels nens i les nenes, destinataris finals dels plans i programes.

<sup>52</sup> Aquest programa, en l’àmbit internacional, està liderat per UNICEF Florència-Itàlia, sota el paraigua d’un Secretariat Internacional: Child Friendly Cities International Secretariat. Va estar fundat el 2000 per: UNICEF, UN-Habitat, el comitè italià d’UNICEF i el Istituto degli Innocenti. Té la finalitat de proporcionar informació i suport a les municipalitats que hi estan interessades, amb l’objectiu clau de compartir experiències i fomentar el treball conjunt de les ciutats que volen millorar la qualitat de vida dels infants i donar compliment als seus drets.

<sup>53</sup> El 1992 va tenir lloc el I Col·loqui Internacional d’Alcaldes Defensors dels Infants a Dakar (Senegal), on es va adoptar un pla d’acció i va sorgir la Declaració de Dakar. Les trobades següents van ser a Mèxic (1992) i a París (1993). Fruit d’aquestes trobades es va elaborar i aprovar l’anomenada Carta de Florència.

Fruit d'aquesta trobada i d'altres<sup>54</sup> es va redactar l'anomenat Manifest de Pamplona. En la formulació dels principis generals, en primer lloc apareix: "Els nens i les nenes són ciutadans de ple dret, susceptibles de participar com a força activa en el procés de canvi social." Després dels principis generals, hi ha el primer capítol, que està dedicat a la participació.

A continuació, reproduïm els sis articles que configuren aquest capítol atesa la seva rellevància:

Article 1

L'Ajuntament, en l'àmbit de les seves competències, vetllarà perquè els nens i les nenes puguin exercir el dret a expressar les seves opinions lliurement en tots els assumptes que siguin del seu interès.

Amb aquest objectiu, l'Ajuntament establirà els mitjans que facilitin la participació dels nens i les nenes en debats, referèndums, etc., en què tinguin l'oportunitat d'expressar les seves opinions i de rebre informació.

Article 2

L'Ajuntament es compromet a la creació del Consell Municipal dels Nens i Nenes, entès com a fòrum de participació en la vida del poble o la ciutat.

Article 3

Anualment se celebrarà un ple infantil en què el protagonisme correspondrà als nens i les nenes. Amb aquest objectiu, una representació dels infants ocuparà els llocs habituals de l'alcalde i els regidors, ja que aquests escoltaran la lectura d'un informe elaborat des de la participació infantil. L'informe recollirà el punt de vista dels infants en relació amb els problemes i aspectes generals del seu entorn, especialment dels que més els afectin. Així mateix, l'informe inclourà propostes i solucions. Es convocaran altres plens sempre que els nens i les nenes ho proposin des del seu Consell Municipal.

Article 4

Dintre del Consell Municipal de Serveis Socials es crearà una Comissió d'Infància integrada per les associacions i entitats socials públiques i privades. Aquesta Comissió treballarà de forma específica en el camp de la infància.

Article 5

L'Ajuntament col·laborarà amb les organitzacions infantils que fomentin la participació dels nens i les nenes.

Article 6

L'Ajuntament fomentarà l'associacionisme infantil.

Capítol I del Manifest de Pamplona: "De la participació de la Carta Municipal dels drets dels nens i de les nenes"

La ciutat com a context ofereix múltiples oportunitats per participar en la seva vida quotidiana. Ara bé, cal que aquesta participació vagi a més i es materialitzi en pràctiques concretes que permetin l'exercici dels drets civils dels infants i la seva formació integral com a ciutadans.

En aquest moment les bases legals i conceptuals són les adients per fer de la participació un eix central de les polítiques sobre la infància. Ara, doncs, és qüestió de passar-la del paper a l'acció concreta en el marc de la ciutat.

---

<sup>54</sup> A la reunió de Sabiñánigo (1998) i a la trobada de municipis a favor de la infància i l'adolescència del País Basc (1999).

### 1.3 EXPERIÈNCIES RELACIONADES AMB LA PARTICIPACIÓ INFANTIL

En el treball que presentem hi ha dues experiències que són significatives, per la influència que han tingut en els plantejaments pràctics. Aquestes són:

- La transformació de la ciutat des de la mirada dels infants, de Francesco Tonucci.
- Els diferents graus de participació dels infants en projectes amb els adults, de Roger Hart.

#### La transformació de la ciutat des de la mirada dels infants

Francesco Tonucci ha estat un dels més grans crítics del paper de l'escola i de l'educació tradicional en relació amb el creixement de l'infant. Les seves vinyetes han assenyalat alguns dels punts febles de l'educació infantil. Però ens interessa aprofundir en el seu treball, en la proposta pedagògica que ha desenvolupat per reivindicar el protagonisme dels infants a la ciutat.

El pedagog italià ens ofereix la proposta "La ciutat dels infants", on reivindica l'adopció de l'infant com a paràmetre per a la transformació de les ciutats. Defensa la idea de donar la paraula als infants per comprendre junts el que aquests desitgen i per fer que la ciutat tingui en compte tots els ciutadans.



Portada del llibre de Tonucci *La ciutat dels infants*

El projecte "La ciutat dels infants" va néixer a la ciutat de Fano el 1991. Des de llavors hi ha hagut moltes ciutats que s'han adherit a l'experiència: només a Itàlia n'hi ha més de 40. També hi han participat ciutats d'Espanya, l'Argentina i Portugal.

Concretament, a la província de Barcelona, per mitjà de l'Àrea d'Educació de la Diputació de Barcelona, el 1997 vuit ciutats van començar a treballar des d'aquesta perspectiva.



La proposta de Tonucci sorgeix de reivindicar la necessitat de fer front a les transformacions que han patit les ciutats. Les poblacions han deixat de ser espai de trobada i d'intercanvi per convertir-se en espais cada vegada més inhòspits per als seus ciutadans. L'espai públic ha estat pres per vehicles i mobiliari urbà. Les ciutats, tal com descriu Tonucci, "s'han convertit en un indret lleig, gris, agressiu, perillós i monstruós" (Tonucci, 1997: 23)<sup>55</sup>. Com a conseqüència d'aquesta evolució de les ciutats, els infants han estat desplaçats dels espais públics de la ciutat i estan reclosos a les cases o en institucions educatives, que són espais de seguretat on no els falta de res (segons la visió dels adults). Però, tal com manifesta Tonucci, són espais que els priven de la llibertat d'experimentar i descobrir el món i es redueixen a quatre parets i a quatre joguines. A més, no hem d'oblidar que sempre hi ha la vigilància atenta d'un adult que vetlla perquè l'infant no prengui mal, que organitza l'espai perquè aquest jugui, que planifica el seu temps...

*La ciutat ha renunciat a ser un lloc de trobada i d'intercanvi i ha optat per la separació i l'especialització com a nous criteris de desenvolupament.*  
(Tonucci, 1997: 25)

Un clar exemple d'aquesta separació i especialització de "llocs diferents per a persones diferents i llocs diferents per a funcions diferents" és el disseny dels parcs i zones verdes, on hi ha una organització dels espais segons les edats dels ciutadans i els usos que se'n fan. Però sobretot es procura que no es barregin grups d'edats per tal que no entrin en conflicte (infants amb pilota, avis prenent el sol, nens petits en sorral emmurallats perquè no hi entrin altres infants més grans...).

Les transformacions en el marc de la ciutat ens han portat a una desconfiança en l'altre que ens fa ser reticents a establir noves relacions i a fer coses junts. Aquesta nova forma de relacionar-nos i de moure'ns per la ciutat posa en perill el desenvolupament social dels infants i la descoberta d'altres perspectives.

*L'infant està exclòs de la ciutat; la seva integració social es produeix només en ambients expressament pensats per a ell, amb companys que no escull i amb adults que tenen una funció específica d'ensenyança i de vigilar. Això significa que, en les seves experiències de joc, els infants no poden assistir a les activitats dels adults i, per tant, tenen menys possibilitats d'adquirir coneixements i habilitats per mitjà de l'observació i la imitació.* (Tonucci, 2004: 173)<sup>56</sup>

Tonucci no només assenyala els canvis produïts en la ciutat, sinó que també analitza les transformacions en la família com un altre aspecte que influeix tant en les oportunitats

---

<sup>55</sup> Tonucci, F. (1997). *La Ciutat dels infants una manera nova de pensar la ciutat*. Barcelona: Barcanova.

<sup>56</sup> Tonucci, F. (2004). *Quan els infants diuen PROU!* Barcelona: Graó.

que s'ofereixen als infants i com en la seva organització del temps i de l'espai. Segons l'autor, les famílies han reduït el nombre de fills: cada vegada hi ha més fills únics, fet que provoca menys oportunitats per relacionar-se i més concentració de protecció dels pares per tenir cura d'un sol infant. Per a les famílies, els infants són com un tresor preuat, com una espècie que cal protegir.

Un altre dels aspectes que han canviat és l'habitatge. Les famílies estan concentrades en pisos de dimensions cada vegada més reduïdes, per qüestions econòmiques i de sòl habitable, on hi ha poc espai físic per jugar i per experimentar. I, a més, no ho hem d'oblidar, la televisió té un protagonisme molt rellevant en la criança dels infants.

Un altre aspecte està relacionat amb els horaris laborals dels pares i la seva conciliació amb els horaris dels infants, la qual cosa fa que els serveis d'atenció a la infància estiguin pensats per a les necessitats dels adults i no tant per a les dels infants.

Les famílies identifiquen la ciutat com un espai ple de perills i destaquen tot un seguit de mecanismes de defensa, entre els quals hi ha recloure els fills dins de casa i reduir els espais de relació.

Davant de tot aquest panorama, Tonucci proposa una solució que implica canviar el disseny de la ciutat prenent com a referència un altre paràmetre que no tingui necessàriament una prioritat econòmica i administrativa.

*Fins ara, i sobretot en els darrers decennis, la ciutat ha estat pensada, projectada i valorada prenent com a paràmetre un ciutadà mitjà amb les característiques d'adult, mascle i treballador, que correspon al prototip de l'elector cap de família. Això ha fet que la ciutat perdés els ciutadans no adults, no mascles i no treballadors, que han passat a ser ciutadans de segona categoria, amb menys drets o sense cap dret. (Tonucci, 1997: 36)*

El paràmetre que proposa Tonucci, i a partir del qual fonamenta la seva proposta pedagògica, és l'infant.

Tonucci diu "que es tracta d'aconseguir que l'Administració posi els ulls a l'alçada dels infants per no perdre la vista de ningú" (Tonucci, 1997: 36). Suposa un canvi de la representació de la ciutat a partir d'un model diferent de ciutadà.

Com hem assenyalat anteriorment, Tonucci també reivindica el paper dels infants com a ciutadans del present i denuncia la concepció que tenen alguns adults de l'infant com a menor, com a futur adult que cal protegir, com el que encara no està preparat per fer coses importants, com el que encara no pot donar la seva opinió sobre aspectes

relacionats amb la ciutat. En la societat actual, l'infant té valor pel que esdevindrà, no pel que és. És un futur ciutadà, no un ciutadà.

El desenvolupament d'aquesta proposta pedagògica centrada en la promoció de l'autonomia i la participació dels infants donant-los protagonisme a la ciutat requereix tres canvis rellevants, que són:

- *Replantejar-se la ciutat com a espai de convivència de tots els ciutadans sigui quina sigui la seva condició.* La proposta pedagògica de Tonucci, més que un interès educatiu i formatiu, té una motivació política. Aquest insisteix a assenyalar que "La ciutat dels infants" no és un projecte per als infants, sinó que el beneficiari principal n'és la ciutat, la qual, a partir de les aportacions dels nens i les nenes, podrà millorar les condicions de vida no només dels homes, com fins ara, sinó de tots els sectors de ciutadans: dones, avis, ciutadans amb dificultats de mobilitat, vianants... Per a Tonucci els infants són la clau de la ciutat, perquè aquesta mirada des de l'alçada dels infants té una altra perspectiva, perquè la mirada amb els ulls dels infants és més neta, perquè des de la espontaneïtat de l'infant la ciutat és més diversa i amigable. Tonucci destaca que els infants, fins als onze o dotze anys, encara actuen amb naturalitat i diuen les coses tal com les veuen i les pensen. Tonucci ens recorda el paper del nen en el conte del vestit del rei.

*La implicació activa dels infants és una condició necessària per a la transformació real de l'ambient urbà, perquè la seva mirada sobre la ciutat és capaç d'absorbir i representar les exigències de tots els ciutadans.*  
(Tonucci, 1997)

- *Canviar el pensament dels adults i la forma que tenen de presentar-se els infants.* Aquesta proposta requereix un canvi de sensibilitat per part dels adults i, per què no, un canvi d'actitud i de forma de percebre els infants. Els adults hem de prendre consciència que tenim molt per aprendre dels infants. Hem de ser conscients que els infants són agents socials, com qualsevol altre ciutadà i, per tant, els hem de reconèixer les competències i capacitats de transformació dels projectes en què s'impliquen. Cal deixar enrere la cultura de la infància com a futur ciutadà, com els homes i les dones del demà. Si es deixen enrere aquests estereotips, serà possible afavorir el desenvolupament de les competències dels infants a partir de les seves capacitats d'acció i implicació en els temes que els són propers i sobre els quals tenen moltes coses a dir. Per això, cal que aprenguem a escoltar-los, a entendre'ls i a tenir en compte les seves idees i propostes.

Tonucci suggereix que deixem de pensar què podem fer per als infants i passem a reconèixer el que poden fer ells per a nosaltres.

*S'ha de sentir la necessitat dels infants. Aquesta és la primera i veritable condició perquè se'ls pugui donar la paraula: reconèixer-los la capacitat de donar opinions, idees i propostes útils per a nosaltres, adults i adultes, i la capacitat d'ajudar-nos a resoldre els nostres problemes. Si així es fa, la relació amb ells serà correcta, entre ciutadans i ciutadanes adults i petits, però ciutadans tots de ple dret. (Tonucci, 2004: 15)*

- *Garantir que els infants puguin tenir una experiència com a ciutadans, autònoms i participants.* Donar la paraula als infants implica generar situacions propícies perquè s'expressin i es garanteixi la seva representativitat. Els infants com a ciutadans amb drets i deures, en els espais de participació que té la ciutat, on la reflexió i el diàleg són mecanismes de canvi i de millora, garanteixen el creixement personal. Davant d'aquesta concepció, considera que precisament el que s'ha de fer és deixar de protegir els infants i passar a armar-los, a dotar-los d'eines amb les quals puguin fer coses, amb les quals desenvolupin habilitats i siguin ciutadans autònoms.

La participació implica un procés d'aprenentatge, el qual no s'ha d'esperar per quan s'és adult o s'està preparat. Si fem possible que els nens i les nenes participin en espais de discussió i planificació d'accions estarem garantint que aprenguin a participar participant i que desenvolupin diferents competències, com ara el judici, l'empatia, l'autoregulació, les habilitats per dialogar... que els permetran continuar participant.

*Els hem de posar en situacions adequades, sense presses, sense controls, sense preocupacions, deixant-los que s'equivoquin una mica, que diguin alguna ximpleria, que ironitzin, tal com fem nosaltres, els grans. (Tonucci, 2004: 21)*

Aquesta creació d'espais de participació on els infants poden fer coses parlant, ha d'anar acompanyada d'un compromís dels responsables polítics que allò que proposin i suggereixin els infants serà escoltat i considerat. Hem de garantir que siguin espais de participació reals on el que allà es parli i/o es decideixi pugui tenir transcendència en la realitat de la ciutat.

*(...) I, d'altra banda, nosaltres, els adults, hem de saber-los escoltar, hem de sentir el desig d'entendre'ls i tenir la voluntat de prendre seriosament en consideració tot allò que diuen els nens i les nenes. (Tonucci, 1997: 57)*

La ciutat que tingui en compte aquestes tres consideracions, que són l'essència de la proposta pedagògica de Tonucci i el punt de partida, estarà en disposició de poder

canviar-la amb l'ajuda dels infants. Ara bé, ha d'estar disposada a constituir dos òrgans d'acció, que l'autor proposa per donar forma a la seva proposta i fer-la real: el Laboratori i el Consell d'Infants. A continuació presentem aquests dos òrgans.

▪ *El Laboratori*

És una "estructura" o un "consell municipal" que vetlla pel desenvolupament del projecte "La ciutat dels infants". El Laboratori està format per un grup de ciutadans, entre els quals hi ha representants significatius de l'Administració i d'iniciatives socials, que estudien, planifiquen i experimenten diferents actuacions sobre la ciutat prenent l'infant com a paràmetre. És una plataforma per assessorar i informar l'alcalde i els regidors del compliment dels compromisos envers la ciutat des del paràmetre dels infants.

Tonucci descriu el paper d'aquest òrgan com el del grill de Pinotxo. Té una funció clarament educativa, en la mesura que ha de garantir que tècnics i polítics de l'Ajuntament, i la ciutadania en general, se sensibilitzin i prenguin consciència del paper dels infants dins de la ciutat i el paper de les ciutats en la formació de la ciutadania.

Aquest òrgan funciona si se'n garanteix l'autonomia i la independència respecte de l'Administració, ja que s'ha de garantir la llibertat d'expressió en la identificació i indicació dels aspectes de la ciutat que no funcionen. Requereix una forma de treballar diferent, caracteritzada per la transversalitat i la coordinació entre sectors diversos de l'Administració municipal. Ha de ser una estructura que defensi les necessitats dels infants per sobre dels interessos polítics i econòmics dels governants, perquè d'aquesta forma la ciutadania en general hi guanya, ja que la ciutat es transforma tenint en compte a tothom. En definitiva, el Laboratori és el responsable d'introduir un nou model de política que tingui en compte els infants com a agents socials participants de les decisions que es prenen a la ciutat.

El Laboratori ha de:

- Saber escoltar i canalitzar les propostes dels infants.
- Posar en comunicació adults i infants.
- Organitzar la participació.
- Elaborar projectes utilitzant també consultes externes.

El Laboratori esdevé un punt de referència per a tots els que s'ocupen de la infància. L'escola, els moviments, les associacions i els comerciants, i els ciutadans

en general valoren cada cop més aquesta estructura com un recurs més per a l'Administració: diferents oficials de l'Ajuntament demanen la col·laboració dels professionals que operen en el Laboratori per abordar els temes que tracten.

▪ *El Consell d'Infants*

Tonucci crea aquest segon òrgan amb una clara finalitat política,<sup>57</sup> que és constituir un grup d'infants que aporta al Laboratori el seu punt de vista sobre la ciutat i fa arribar aquelles propostes que creu necessàries per millorar-la. És un òrgan consultiu del Laboratori que neix perquè l'alcalde demani l'ajuda dels infants per dirigir la ciutat tenint en compte la seva percepció.

El Consell d'Infants que ens proposa Tonucci està format per nens i nenes en edats compreses entre els nou i els onze anys que es reuneixen un cop al mes a la seu del Laboratori. Hi estan implicats uns 20 nens i nenes durant uns dos anys i cada any es renova la meitat del Consell. D'aquesta forma es garanteix la continuïtat en el funcionament i en el traspàs de temes. Es creu convenient que hi estigui representada la diversitat d'infants que hi ha a la ciutat, garantint així donar veu tant a nens i com a nenes (Tonucci proposa que hi hagi meitat i meitat), als infants immigrants, als infants amb necessitats educatives especials (sords, cecs...), als infants amb dificultats de mobilitat... Els membres del Consell són representants dels seus companys d'aula i, entre sessió i sessió, els han d'informar dels temes tractats i de les decisions preses i els demanen l'opinió sobre algunes de les qüestions que el Consell treballa o simplement recullen les seves demandes.

En el Consell intervenen dos adults, que s'ha de garantir que siguin sempre els mateixos: un adult membre del Laboratori que condueix la sessió i un altre adult que pren nota i redacta l'acta de la reunió. No hi participa cap altre adult, encara que hi poden assistir, però sense intervenir-hi i, en el cas que ho facin, és perquè és necessari per al tema que s'aborda. L'únic adult que té dret a participar-hi totes les vegades que ho cregui convenient, i sense demanar permís, és l'alcalde. Aquest òrgan no vol reproduir els consells dels adults i, per tant, s'eviten prendre decisions mitjançant votacions.

A continuació esmentarem algunes de les activitats i iniciatives i alguns dels projectes que van originar-se a partir del Laboratori i del Consell d'Infants.

---

<sup>57</sup> Cal recordar la importància que té per al pedagog italià la idea que el Consell d'Infants no pretén ser una experiència d'educació cívica ni de formació per a la ciutadania democràtica.

*- Iniciatives perquè els adults treballin per a una ciutat per als infants: un ple municipal obert als infants i un "regidor" per a nosaltres*

Tonucci considera que donar veu als infants i que els adults els escoltin no és suficient per poder tirar endavant un projecte com "La ciutat dels infants". Moltes iniciatives compleixen aquestes dues condicions, però no n'hi ha prou. S'ha de preveure un tercer element: tenir en compte el que els infants diuen i dur-ho a terme. Cal evitar aquelles situacions en què no hi ha el compromís dels adults per fer coses amb les aportacions dels infants. És imprescindible no enganyar l'infant.

Mitjançant aquestes experiències els infants estan orgullosos de la seva condició de ciutadans i tenen moltes ganes de continuar aportant coses per a la ciutat, sense haver d'esperar a ser grans.

Per garantir que s'escoltava la infància, es va portar a terme la iniciativa d'un ple municipal obert als infants. Aquesta experiència la va proposar l'alcalde de Fano, que va adherir-se a la iniciativa que anteriorment hem comentat: l'alcalde defensor de la infància. L'any 1991 UNICEF va promoure a Itàlia aquesta experiència. Una vegada l'any, l'alcalde convoca un ple extraordinari on es concedeix la veu al Consell d'Infants. A partir d'aquella primera experiència, on el tema central va ser analitzar la problemàtica de la infància, es va decidir donar continuïtat a la iniciativa donant veu als infants en les sessions i dedicant un ple extraordinari anual.

En aquesta iniciativa s'impliquen els nens i les nenes de les escoles de Fano. Unes setmanes abans del ple, els infants del Consell i els seus companys de classe dediquen un temps a observar, analitzar i discutir aquells aspectes de la ciutat que no funcionen i preparen un seguit de propostes sobre com podrien funcionar. Totes les propostes que surten dels debats a les aules són treballades en una reunió del Consell d'Infants. Tonucci proposa que siguin set o vuit representants del Consell els qui presentin i defensin les propostes al ple. La resta de representants, juntament amb algunes classes, assisteixin al ple, però només vuit són els que hi participen. Ara comentarem dos exemples dels temes que els infants van proposar en alguns plens, i que Tonucci ens mostra en una de les seves obres.

Primer exemple: "Quan esteu decidint alguna cosa sobre la ciutat, hi hauria d'haver algú que conegués els infants?" (1992) En resposta a aquesta demanda, el ple municipal va decidir que el Laboratori analitzés tots els projectes de modificació. Recordem que el Laboratori va ser creat precisament per garantir que la ciutat es construís tenint els infants com a referència.

I, segon exemple: "Una vegada un policia municipal em va agafar la pilota perquè hi jugava a la plaça." (1996) Es va aprovar una disposició que reconeixia el dret dels

infants a jugar a totes les places de la ciutat i es va modificar el reglament de la policia municipal. D'aquesta i de les altres disposicions que es van tractar en aquest ple es va donar la màxima publicitat per sensibilitzar la resta de ciutadans.

A la ciutat de Barcelona aquesta iniciativa se segueix sota el nom de "Audiència Pública". A diferència de la proposta de Tonucci, l'Institut Municipal de Barcelona proposa cada any una temàtica per treballar des de l'escola. A partir del tema central els infants desenvolupin diferents treballs d'aproximació i de recerca per treure'n les seves conclusions i propostes. Un representant de cada escola va a la Sala de Plens i presenta a l'alcalde els resultats del treball i les demandes que li fan. A diferència de l'experiència de Fano, l'Audiència no està lligada a cap grup estable de nens i nenes. És una oportunitat d'aprofundir en un tema com a grup classe, d'expressar-se i de fer propostes, però no hi ha seguiment per part dels infants, encara que sí per part del grup polític que lidera l'alcaldia.

Hi ha una altra iniciativa que afavoreix fer una ciutat propera als infants. Aquesta va sorgir d'una petició dels mateixos nens i nenes, que demanaven tenir un regidor per als nens i les nenes. Els infants, des dels seus papers de fills i estudiants, tenen departaments que vetllen pel compliment dels seus drets. Però, com a ciutadans, no hi ha ningú que vetlli pels seus drets. El dret principal de la infància és poder jugar, poder relacionar-se amb altres infants, descobrir l'entorn que l'envolta, tenir dret a expressar-se i a conèixer les opinions dels adults... però, qui vetlla perquè tot això sigui possible? Tradicionalment la figura que vetlla pels infants dins de la ciutat és l'alcalde, però ho fa des d'un nivell general i inespecífic. Els infants reivindiquen algú que els possibiliti exercir els seus drets i les seves obligacions com a ciutadans. Arran d'aquest suggeriment, alguns municipis van crear una Regidoria de "La ciutat dels infants".

*- Accions perquè els infants reivindiquin el seu espai als cotxes: la multa simbòlica i el dia sense cotxes*

Tonucci, en la seva anàlisi de la salut de les ciutats, identifica els cotxes com un dels elements que han envaït la ciutat. La presència dels vehicles ha suposat efectes contraproductius per a la salut dels ciutadans pels gasos que desprenen i per la contaminació acústica i, a més, ha implicat una degradació de la salut de les persones.

Recuperar la ciutat com a espai públic on sigui possible moure's sense esquivar els vehicles és un dels grans reptes per garantir la bona salut de la ciutat i també per garantir que tots els ciutadans s'hi poden moure amb tranquil·litat i seguretat. Que els infants recuperin el carrer com a espai de joc és una de les reivindicacions de Tonucci, ja que aquesta és una de les necessitats dels infants per desenvolupar-se i



créixer òptimament. Tonucci (2004: 65) explica una situació que es va donar fa uns anys, quan uns infants convidats pel Consell d'Europa a Brussel·les van fer la proposta següent: "A la ciutat, els infants haurien de tenir el mateix espai per jugar que els adults tenen per aparcar els cotxes."

Els infants del Consell de Fano, juntament amb la Regidora de Circulació de l'Ajuntament, van dissenyar una multa moral per als conductors que envaien les voreres o els passos de vianants obligant els vianants a baixar a la calçada i exposant-los a perills innecessaris. Els nens i les nenes del Consell i els seus companys d'escola un dia l'any posen una multa a l'eixugaparabrisa dels cotxes que dificulten la seva mobilitat. D'aquesta manera els infants manifesten el seu malestar i reivindiquen els seus drets. Aquesta iniciativa ha estat seguida per molts Consells d'Infants d'arreu del món. A la província de Barcelona, ciutats com Súria, Cardeu, el Prat de Llobregat i Sant Feliu de Llobregat també l'han experimentada.

Una altra iniciativa en aquesta línia és "Un dia sense cotxes". Aquesta va tenir lloc el 1993, arran de la participació del Consell de Fano en un ple extraordinari obert als infants, on els nens i les nenes van demanar poder jugar al carrer i que els cotxes no ocupessin tant d'espai. El regidor de Circulació, els va prometre que un dia l'any es tancaria tota la ciutat a la circulació dels vehicles perquè juguessin lliurement. Tonucci, en la seva obra, assenyala les dificultats que va tenir el regidor per complir la promesa, pel que significava tancar tota una ciutat. Per garantir-ne el compliment, el Laboratori de Fano va fer el seguiment de promesa i va pressionar perquè els infants tinguessin aquest dia per jugar. L'any següent, al ple que mantenien anualment infants i regidors, el Consell va demanar que en comptes de tancar la ciutat als cotxes només un dia l'any fossin més. En aquesta ocasió, el regidor no va assumir aquest repte, però va mantenir la promesa que una vegada l'any podrien gaudir dels carrers sense vehicles.

*- Projectes perquè els infants planifiquin la seva ciutat: els infants projectistes*

En el conjunt d'experiències anteriors assenyalàvem que una de les reivindicacions de Tonucci és que els infants recuperin el carrer, però la seva proposta pedagògica va més enllà i també es proposa que la ciutat recuperi els infants. D'aquesta forma la ciutat serà més amable amb tothom, més diversa i més alegre. Algunes de les iniciatives que ens proposa per assolir aquesta segona reivindicació consisteixen en que els infants participin en el disseny i la planificació d'alguns espais públics. "Els infants com a projectistes" és una iniciativa que permet poder transformar alguns racons de la ciutat a partir de la concreció de les necessitats que tenen els nens i les nenes.

La primera experiència de planificació d'espais i de mobiliari urbà va tenir lloc a Fano el 1992. Estava fonamentada en tota una línia de treball de planificació participada que als anys seixanta Robin Moore<sup>58</sup> va impulsar creant els parcs Robinson, que eren espais autoconstruïts i projectats conjuntament amb els infants i els adolescents que pretenien recuperar l'esperit d'aventura, el joc actiu i no organitzat. I, també, en l'experiència que el 1975 es va dur a terme a partir de la convenció "Children Nature and the Urban Environment", on Roger Hart va proposar implicar els infants en l'estudi de la ciutat i, a partir de les seves aportacions, es va preparar un informe sobre la concepció que aquests tenien del medi urbà.

La primera experiència a Fano va consistir en la creació de grups d'infants projectistes que donaven la seva opinió sobre com veien el disseny d'un espai perquè quan se li encarregués a un professional tingués en compte les aportacions dels infants. Els infants van poder participar fins i tot en les fases d'aprovació i realització de les obres, fent un seguiment del desenvolupament de les seves aportacions. Tonucci considera que la part més difícil d'aquesta iniciativa és garantir que els infants s'expressin sense pors ni convenciments dels adults. Per potenciar la seva imaginació i creativitat al màxim a l'hora d'identificar els elements que defineixen els espais, es proposa que aquestes idees es puguin plasmar en croquis o maquetes que permetin presentar i defensar les propostes. Així, quan a Fano s'ha de dissenyar un espai per als infants, es demana la seva implicació per pensar-lo i planificar-lo.

Una altra iniciativa promoguda des del Laboratori i que va en aquesta línia és el projecte "Jo i la meua ciutat". Es demana la col·laboració de les escoles italianes perquè analitzin alguna part de la seva ciutat. Una vegada finalitzat l'estudi, amb les conclusions i propostes, es reuneixen totes les escoles implicades per presentar la feina feta i debatre sobre la ciutat.

És un projecte emmarcat en un programa d'educació ambiental que treballa amb continguts reals, els quals posteriorment seran tinguts en compte per a la planificació de la ciutat. Mitjançant la implicació dels infants es garanteix un treball de sensibilització dels adults. Des que el 1993 va iniciar-se aquest projecte, any rere any, s'han anat proposant diferents temàtiques als infants: "Les places i els monuments" (1993-1994), "Busquem el verd" (1994-1995), "Els carrers i els cotxes: a l'escola, hi anem sols" (1995-96), "Les escombraries" (1996-1997).

Els nens i les nenes, amb l'acompanyament dels mestres, realitzen tot un treball de consulta, d'anàlisi i reflexió, i d'expressió de les propostes mitjançant maquetes per poder tancar el projecte. El projecte acaba a finals d'abril i aleshores es dedica una

---

<sup>58</sup> Moore és professor d'arquitectura del paisatge i president de la International Player Association (IPA).

setmana perquè tots els participants de les diverses ciutats exposin i presentin els seus projectes. Aquesta sessió és coordinada pel Consell d'Infants de Fano.

És una setmana de treball intens (amb trobades, exposicions i convencions) durant la qual els infants són els protagonistes principals, però també hi ha temps per a activitats més lúdiques i festives. És una setmana en què participen infants, educadors, regidors i representants dels ajuntaments procedents d'unes deu regions italianes.

Finalment, dins d'aquesta iniciativa destacariem el projecte "Els carrers i els cotxes: a l'escola, hi anem sols" que es va treballar el curs 1994-1995. L'objectiu d'aquesta proposta era promoure que els infants poguessin sortir sols de casa. L'experiència va suposar tot un treball conjunt entre infants, mestres, policies municipals i famílies. Primer de tot es van identificar quins eren els perills que hi havia en els recorreguts que seguien els infants. Es va fer tot un conjunt de propostes a l'alcalde per millorar el trànsit i la seguretat. Van haver-hi reunions amb les famílies per valorar conjuntament la iniciativa per fer-la possible: els pares havien de perdre la por als riscos que hi havia i confiar en l'autonomia dels infants per resoldre les situacions imprevistes. Mitjançant una sèrie de modificacions en el si de la ciutat, va ser possible que els infants poguessin anar sols. La valoració d'aquesta iniciativa va ser molt satisfactòria.

Tonucci comenta que en aquelles ciutats en què s'ha portat a terme l'experiència els infants van més contents a l'escola, són més puntuals i tenen l'oportunitat d'intercanviar opinions i d'anar conversant amb els seus companys. Aquesta experiència es va portar a terme, dins de la província de Barcelona, a la ciutat de Granollers.

Hem pogut veure com "La ciutat dels infants" és una proposta pedagògica que es nodreix de múltiples iniciatives i accions que s'originen en el si del Consell d'Infants i del Laboratori, però que afecten els infants de les escoles i un conjunt important d'adults.

La proposta del pedagog italià es va desenvolupar en vuit ajuntaments de la província de Barcelona, com hem anat assenyalant, que van participar en l'experiència promoguda per la Diputació de Barcelona, la qual tenir l'assessorament directe de Tonucci.

El treball que presentem sorgeix d'aquesta proposta i la ciutat en què es desenvolupa va ser una de les vuit que van participar-hi. Però, hem de dir que, a diferència de la proposta del pedagog italià, la que presentem posa l'accent no només en obrir espais per garantir donar veu als infants i que els adults transformin la ciutat tenint-la en compte, sinó que fa una forta aposta pel desenvolupament de competències per a

l'exercici de la ciutadania dels infants. Aquesta idea, encara que és present en els plantejaments de Tonucci, no hi té tanta rellevància. Per això, un dels altres autors que han influït en els referents teoricopràctics del nostre treball ha estat Roger Hart, que fa una aposta per la participació infantil des de l'execució de projectes mediambientals i es qüestiona la participació dels infants a partir de la relació que estableixen amb els adults.

### **El diferents graus de participació dels infants en projectes amb els adults**

Roger Hart és un dels autors més significatius pel que fa a la participació infantil. Per a ell, la participació és la pedra angular dels projectes educatius. Les seves propostes de treball amb la infància estan centrades en tres eixos: el desenvolupament local sostenible, tenir cura del medi ambient i la participació democràtica. I ho fa des d'experiències pràctiques, on educació i participació formen un binomi.

Roger Hart entén que la participació és un dels drets fonamentals de la ciutadania i, per tant, també dels nens i les nenes. Les comunitats han de garantir que els infants es converteixin en participants reflexius, fins i tot crítics, en les qüestions mediambientals de les seves comunitats. El terme "participació" el fa servir per fer referència, de manera general, als processos generats per compartir les decisions que afecten els infants en la seva vida i en la vida de la comunitat en què estan immersos. Per a Hart, la participació és el mitjà a partir del qual es construeix una democràcia i és un criteri a partir del qual s'ha de jutjar les democràcies.

Les aportacions sobre la participació infantil de Roger Hart se centren en el concepte de socialització democràtica, que gira entorn de dos principis vertebradors:

- En primer lloc, el desenvolupament de la capacitat de participar és un procés d'aprenentatge que fan els infants en el si de la comunitat. Els seus treballs sempre persegueixen la finalitat de capacitar els infants perquè tinguin veu en la millora de la comunitat. És important que tots els nens i les nenes tinguin l'oportunitat d'aprendre a participar en programes que afectin la seva vida directament.
- En segon lloc, un element clau en el desenvolupament de la capacitat de participar és el paper de l'adult i del grup cultural, els quals afavoreixen les oportunitats participatives. Aquests són els responsables de dissenyar projectes per fomentar les oportunitats de participació democràtica dels infants. Segons les característiques de la relació d'aquests tres elements (infant, adult i projecte), podrà donar-se la maduració de les competències participatives.

Hart té la certesa que la millor manera per afavorir el desenvolupament de les comunitats democràtiques és la formació d'una ciutadania que compregui la gestió del medi ambient i se'n preocupi, i que sigui capaç d'intervenir activament en els temes que l'afecten. Tot el seu treball es fonamenta en la convicció que tots els infants poden tenir un paper valuós i durador, sempre que la seva participació sigui presa seriosament i planificada, reconeixent les seves competències en permanent desenvolupament i les seves capacitats úniques. Així, només mitjançant l'acció directa, els infants poden desenvolupar un veritable valor per a la democràcia i un sentit real de la seva pròpia competència i responsabilitat de col·laborar.

La capacitat participativa dels infants es desenvolupa en la mesura que tenen oportunitats per poder intervenir en projectes reals de la comunitat. La participació és fruit d'un procés d'aprenentatge. La fita principal dels projectes de participació infantil és la conscienciació que els nens i les nenes l'assoliran fent front a les dificultats dels processos, a la limitada influència que tenen sobre el que succeeix en el seu entorn i a la seva planificació per assolir el que desitgen.

*Una comprensió de la participació democràtica i la confiança i la capacitat per participar només es pot adquirir gradualment mitjançant la pràctica; no pot ensenyar-se com a una abstracció. (Hart, 1993: 5)<sup>59</sup>*

Aquesta capacitat participativa es desenvolupa de forma i amb ritmes diferents per a cada infant, depenent del seu procés natural de maduració i de les oportunitats que ha tingut per experimentar-les i exercitar-les. Però, segons Hart, hi ha dos desenvolupaments que afavoreixen la formació de capacitats participatives en els infants:

- *El desenvolupament de la identitat.* A partir del sentiment de pertinença, els nens i les nenes actuen amb eficàcia i compromís amb si mateixos i amb la seva comunitat.
- *El desenvolupament social* que permet pensar en les opinions i els sentiments dels altres, poder analitzar diferents punts de vista i adoptar una perspectiva compartida que faciliti organitzar-se i treballar en grup. Els infants desenvolupen la capacitat de sortir de si mateixos per fer una mirada autoreflexiva en les interaccions amb els altres, des d'on aprenen mitjançant un projecte compartit.

Hart identifica els mètodes basats en el diàleg i en la investigació participativa com els més apropiats per promoure la participació democràtica en els infants. A partir de les habilitats comunicatives és possible intercanviar els punts de vista i establir, per tant, els marcs de cooperació necessaris per planificar les accions dins del treball en grup.

---

<sup>59</sup> Hart, R. (1993). *La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica*. Oficina Regional para América Latina y el Caribe: UNICEF.

Fins al moment, hem vist com la participació dels infants en projectes és important per generar processos en què es desenvolupin i formin unes capacitats. En relació amb aquesta idea, Hart assenyala el paper que tenen els adults i el grup cultural en la formació d'aquestes capacitats.

*(...) el tipus de societat que necessitem buscar és aquella en què els infants aprenen a ser ciutadans competents i sensibles per mitjà de la participació amb adults competents i sensibles.*

Hart reconeix en el desenvolupament de la capacitat de participar dels infants un paper rellevant de la figura dels adults, però aquesta és una arma de doble tall. Per una banda, l'adult, en el disseny de programes i escenaris, ha de ser sensible per definir les oportunitats per crear les capacitats formatives dels infants a partir de la participació en els projectes; però, per l'altra, l'adult, en aquest disseny, pot ser una amenaça que manipuli i desvirtui la participació dels infants i la formació de capacitats.

Per clarificar el debat de com els adults poden oferir suport a la implicació dels infants fins al màxim de la seva capacitat i del seu desig, Hart va desenvolupar la metàfora de l'escala d'Arnstein (1969)<sup>60</sup>. Tenint com a referència aquesta metàfora, va desenvolupar tota una classificació dels diferents graus d'iniciació i col·laboració que els infants poden tenir quan treballen en projectes amb adults (Hart, 1993). La seva intenció era mostrar què és i que no és la participació democràtica segons la naturalesa de la relació que l'adult estableix amb els infants.

A continuació presentarem la proposta d'escala de Roger Hart per explicar els diferents graus d'iniciació i col·laboració que els infants poden tenir quan treballen en projectes amb els adults.

- *Manipulació o engany*

Es refereix a aquelles situacions aparentment participatives on els adults utilitzen conscientment els infants per fer veure que han estat aquests els inspiradors de l'acció o del projecte. Tanmateix, es tracta únicament d'assolir els propòsits dels adults. Aquest és el nivell més baix de l'escala i, segons l'autor, no és una bona forma d'introduir els infants en l'acció política democràtica. Dins d'aquest primer esglaió, l'autor identifica diferents situacions que podrien considerar-se manipuladores:

- Aquelles situacions en què es convida els infants a ser-hi presents i a manifestar-se en relació amb qualsevol reivindicació, però sense haver-los informat, amb la qual

---

<sup>60</sup> Arnstein, S.R. (1969). A ladder of citizen participation. *Journal of the American Institute of Planners*, 35, 216-224. Obra on va utilitzar la metàfora de l'escala per explicar la participació adulta.

cosa no poden comprendre de què es tracta ni per què estan fent el que fan. Per exemple: quan es porta els nens i les nenes a manifestacions i porten pancartes sense saber el significat dels eslògans ni les reivindicacions que fan els adults.

- Aquelles situacions en què els adults neguen haver-hi participat i atribueixen a l'acció dels infants l'èxit, perquè els altres pensin que han estat els nens i les nenes els responsables de l'acció. Implica una exageració de les capacitats dels infants i de les seves possibilitats i oculta la implicació dels adults en el procés de suport i ajuda per desenvolupar el projecte o l'activitat.
- Aquelles situacions en què els nens i les nenes són consultats mitjançant enquestes, referèndums o un altre mitjà de recollida d'opinions, però no se'ls retorna la informació. Els infants desconeixen la finalitat de la consulta i no saben com es faran servir les seves idees.

En aquestes tres situacions descrites el que hi ha és una instrumentalització de la participació de la infància per part dels adults.

#### ▪ *Decoració*

La presència dels infants en actes públics té la finalitat de fer veure que aquests són participants actius que comprenen l'acte i hi estan d'acord. Aquesta suposada participació utilitza els infants per donar una imatge i/o transmetre amb la seva presència un missatge de suport i d'implicació desajustat amb la realitat, perquè hi són presents, però sense compartir el significat principal de la seva participació. Els infants participen en l'acte perquè algú els hi ha convidat, però sense consultar-los-hi ni implicar-los en el principal motiu de l'acte. Tampoc no han estat informats del perquè hi participen. Només interessa la seva presència per al benefici dels organitzadors. Els nens i les nenes hi són presents per les activitats que s'organitzen, que són normalment de caràcter ludicofestiu (jocs, xocolatada, atraccions...) i no pas pel motiu principal i/o pels continguts que hi ha al darrere.

Un exemple d'aquest tipus de participació és quan es produeix la visita d'algun polític o la inauguració d'algun centre educatiu i es col·loca els infants a primera fila perquè surtin a la foto o perquè portin alguna bandera o algun símbol.

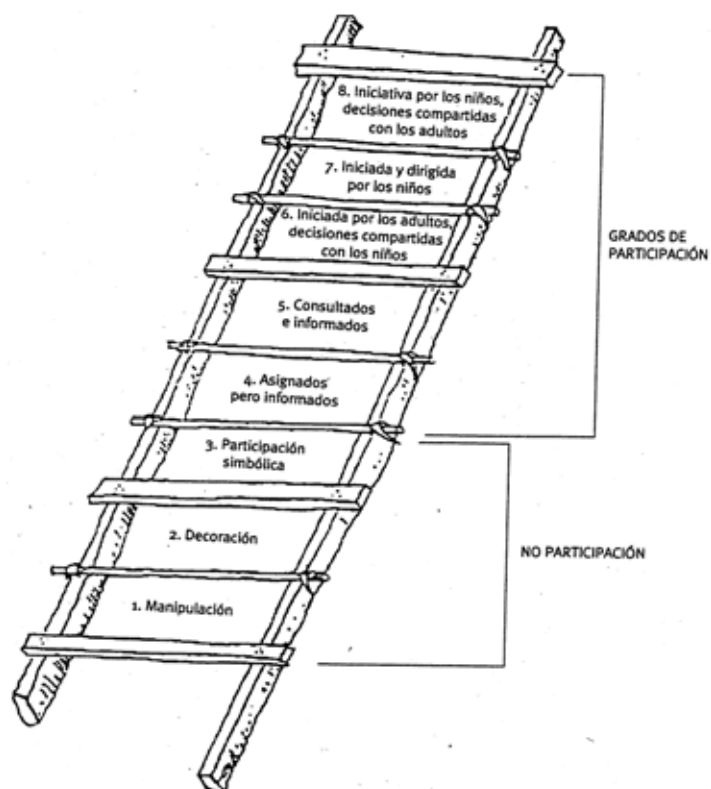
#### ▪ *Actuació simbòlica*

Són aquells moments en què es dissenya un escenari de participació, però on la posada en escena és irreal, ja que es tracta d'un "playback" i tot el que passi quedarà en no-res i no tindrà cap transcendència en la vida quotidiana. Els nens i les nenes són figurants, són actors que representen un guió que algú altre ha escrit per a ells.

En aquest tercer esglaó, aparentment es dona als infants l'oportunitat d'expressar-se, però en realitat la transcendència de les seves manifestacions és nul·la. Els infants no tenen cap incidència sobre el tema o sobre l'estil de comunicar-lo i poca oportunitat, o cap, de formular les seves opinions. Els infants són seleccionats per la seva brillantor, per ser "bons nens", per ser fills de..., sense fer cap consulta a la resta de nens i nenes, i sense que els que hi participen hagin preparat el tema o en sàpiguen res. La participació d'aquests infants en les sessions de presentació pública no és genuïna, ja que no han estat implicats en l'elaboració de les idees que expressen. A l'únic que porta aquesta mena d'actuació és a entendre la participació com una mentida, un fer veure que participen.

Més endavant veurem un esglaó superior, com quan els infants participen en conferències o actes públics en representació del seu col·lectiu i presenten les idees que han elaborat i consensuat. En aquest cas es tracta d'un tipus de participació més real i ajustada a l'expressió de la veu dels infants.

Els tres primers esglaons identifiquen dissenys de propostes per part dels adults que impliquen processos i situacions que Hart ha definit com a no-participació. La manipulació, decoració i participació simbòlica són diferents nivells d'experiències que no afavoreixen el desenvolupament de "cap" capacitat i on el paper de l'infant és de figurant. Segons l'autor, l'únic que poden arribar a aprendre els nens i les nenes és que la participació és una farsa.



Reproducció de l'escala de participació infantil proposada per Hart (2001:41)<sup>61</sup>.

<sup>61</sup> Hart, R. (2001). La Participación de los niños en el desarrollo sostenible. Barcelona: UNICEF, P.A.U. Education.



És a partir del quart esglaó on la relació "adult, projecte i infant" es caracteritza per altres elements que fan que la participació sigui cada vegada més genuïna, real, propera, i caracteritzada per ser un procés de mobilització. A partir del tercer esglaó es tracta de disseny de programes i/o projectes on és possible aprofundir en els objectius de la socialització democràtica. Aquests esglaons el que fan és maximitzar l'oportunitat perquè els infants seleccionin la seva pròpia participació al seu màxim nivell d'habilitat. A continuació descriurem els cinc esglaons següents, on és possible el desenvolupament de capacitats.

▪ *Designat però informat*

Aquest nivell de participació també va ser anomenat per Hart "mobilització social". És el primer esglaó de participació, on els infants decideixen implicar-se o no com a voluntaris en un projecte que està iniciat pels adults.

Entre aquest primer esglaó del que Hart identifica un primer nivell de participació i l'últim esglaó de la no-participació és difícil establir la diferència, perquè en totes dues qui promou i defineix la proposta és l'adult i el paper de l'infant està definit prèviament. L'element diferenciador està en si s'informa l'infant de la finalitat de la proposta i si se li dóna la possibilitat de decidir si vol implicar-s'hi. És a dir, depenent de cap on l'adult enfoqui la intencionalitat de la proposta estarem en un esglaó o en un altre: segons si es fa veure o si es dóna l'oportunitat als infants de participar fent alguna acció concreta encara que poc significativa. Un exemple que posa Hart per mostrar aquesta diferència és la participació dels infants en una conferència, en funció si s'entén com a situació on es dóna als infants un paper perquè llegeixin el que seria la seva opinió sobre una qüestió o si en canvi s'entén com a procés de mobilització social on es demana als nens i nenes que elaborin les seves opinions sobre una qüestió per defensar-les davant d'un auditori. Una altra situació on es pot veure aquesta diferència és quan es demana la participació dels infants en la neteja d'una zona verda. La intencionalitat és utilitzar els nens i les nenes com a mà d'obra barata o per iniciar-los en un procés de reflexió crítica i sensibilitzar-los provocant un canvi d'actituds.

Hart assenyala diferents requisits perquè un projecte pugui considerar-se vertaderament participatiu. Així, en el projecte participatiu, els infants:

- Comprenen les intencions del projecte.
- Saben qui va prendre les decisions sobre la seva participació i per què.
- Tenen un paper significatiu (no "decoratiu").
- S'ofereixen com a voluntaris per al projecte, després que se'ls hagi explicat clarament.

Als infants, algú els ha presentat i exposat el perquè del projecte i s'ha assegurat que l'han entès. A la vegada que se'ls presenta quin paper hi desenvolupen, se'ls deixa que voluntàriament decideixen si volen implicar-s'hi. Es garanteix que estan informats i que perceben la qüestió com a pròpia.

Aquest tipus de participació ha de ser un primer nivell i ha d'anar acompanyat d'altres iniciatives que possibilitin que el projecte tingui un origen en els infants i les seves opinions es tinguin en compte. D'aquesta manera s'afavoreix el desenvolupament de les competències participatives.

- *Consultats i informats*

Els adults encara són els dissenyadors i responsables de planificar el projecte, però a més d'informar els infants i presentar l'origen de la proposta, estan disposats a recollir l'opinió dels nens i les nenes per tenir-la en compte en el desenvolupament de l'acció. La participació dels infants consisteix a donar la seva opinió als adults sobre les qüestions que els plantegen. Els adults necessiten l'opinió dels infants per desenvolupar alguna iniciativa.

Però, per ser una experiència socialitzadora en participació, cal obrir un espai per retornar la informació als infants i explicar com s'utilitzarà. Hart també comenta que, en aquest cinquè esglaó, les millors situacions formatives són aquelles en què els mateixos infants consultats analitzen els resultats de la consulta i informen els adults.

- *Projectes iniciats pels adults, amb decisions compartides amb els infants*

En aquest sisè esglaó, on els projectes encara són iniciats pels adults, ja apareix el protagonisme dels nens i les nenes. A partir de la implicació dels infants en l'anàlisi, la planificació, el desenvolupament i la presa de decisions s'obren espais per a l'intercanvi i la presa de decisions entre els adults i els nens i les nenes.

- *Projectes iniciats i dirigits pels infants*

Els infants produeixen la idea, l'organitzen i l'executen. Implica un treball cooperatiu per part del grup dels nens i les nenes, en què han d'exercitar un conjunt de capacitats que es pretenen fomentar dins de la comunitat. Els infants passen a reconèixer-se com a persones capaces de fer coses de forma autònoma. Les accions on estan implicats els infants sorgeixen de les seves necessitats i de la seva comunitat, en cap cas d'un adult.

En aquest esglaó, hi ha un salt qualitatiu en el paper de l'adult, que ja no inicia l'acció, sinó que l'acompanya. En aquest cas l'adult no intervé ni en el disseny, ni

en l'execució, però s'ha de tenir en compte que el seu paper és el de facilitador i amb la seva opció de no dirigir i retirar-se també està influint i determinant l'execució de l'acció.

Aquesta participació és difícil de trobar, perquè requereix un elevat grau d'autonomia per part dels infants, encara que es dona de forma espontània i natural en els espais de joc. L'adult ha de ser un observador actiu que sigui sensible a les iniciatives dels infants, que possibiliti que es portin a terme i les potenciï sense exercir-hi cap control.

- *Projectes iniciats pels infants, decisions compartides amb els adults*

L'últim esglaió és el nivell més elevat de participació, on són els infants qui organitzen i planifiquen les seves accions i conviden els adults a participar-hi. Els nens i les nenes perceben que per poder desenvolupar la seva proposta i per assolir el seu objectiu necessiten els adults.

És molt important el paper de l'adult i aquest ha de tenir la capacitat de comprendre els infants, a més d'estar interessat per les seves motivacions i pels seus interessos. També és molt important que l'adult percebi el grau d'implicació que li estan demanant i el mantingui.

En aquest esglaió, l'adult reconeix la possibilitat de fer coses conjuntament amb els infants, des d'on pot compartir experiències d'aprenentatge i la pràctica de la ciutadania. En aquestes situacions, l'adult reconeix que l'aprenentatge no té un únic sentit, d'adult a infant; sinó que els adults també aprenen en el procés del projecte participatiu.

Aquesta proposta mostra com de forma ascendent els adults van donant més protagonisme als infants. I ho van fent en la mesura que fan possible que aquests s'impliquin en moments més rellevants del projecte que tenen cada vegada més graus de complexitat. L'adult, segons Hart, sempre hi és present, però, a mesura que ascendim en l'escala, aquesta presència té una intencionalitat diferent, que va des de la determinació i definició del projecte a ser-hi present de forma invisible, facilitant el desenvolupament autònom del projecte per part dels infants.

En l'ascens de l'escala, els adults han de promoure en els infants un sentit de competència i de confiança per a la participació per tal de poder assolir esglaios superiors.

La proposta de Hart ha estat criticada perquè l'adult sempre hi és present, fins i tot en l'últim esglaió. Els crítics assenyalen que d'aquesta forma mai no és possible l'autonomia de l'infant. A aquestes consideracions, Hart respon que no pretén una participació infantil al marge de la seva comunitat ni un apoderament de la infància.

La proposta de participació infantil desenvolupada per Hart assenyalava la rellevància de les pràctiques educatives com l'espai d'intercanvi social i de construcció personal de les competències democràtiques que es desenvolupen en la implicació cooperativa i solidària en els projectes. Es tracta d'un procés on adult-infants i infant-infants s'impliquen en un procés d'investigació participativa on, segons les característiques del procés d'ensenyança-aprenentatge (de la relació educativa), serà possible optimitzar la formació de competències participatives i el sentit de l'exercici dels drets i les responsabilitats com a ciutadans.

#### **1.4 CONDICIONS, CRITERIS I FORMES DE LA PARTICIPACIÓ SOCIAL DE LA INFÀNCIA A LA CIUTAT**

Hem aprofundit en dues propostes pedagògiques que garanteixen la participació dels infants en aquells temes que els afecten. Els referents teòrics d'aquests dos autors, juntament amb referents pràctics del funcionament dels Consells d'Infants, ens van identificar les condicions perquè la participació social fos possible i vam descriure alguns dels criteris que poden ser presents a l'hora d'identificar diferents tipus de participació infantil. Finalment, vam fer una proposta de diferents tipus de participació social de la infància. A continuació desenvoluparem aquestes idees.

##### **Condicions perquè la participació social de la infància sigui possible**

Estem d'acord amb els autors anteriorment esmentats segons els quals, per garantir la participació social de la infància, s'han de donar unes condicions perquè aquesta sigui possible. Cada un d'ells, com hem pogut veure en les seves propostes pedagògiques, proposen diferents elements que afavoreixen la participació infantil. A continuació presentarem tres condicions que considerem imprescindibles per poder potenciar la participació.

- *Reconèixer el dret a participar dels infants*

Actualment, qualsevol proposta educativa que faci referència a la participació infantil ho fa des del marc de la Convenció del Drets dels Infants. Hem començat aquest capítol fent-hi referència i, per als dos autors que hem referenciat, és un dels pilars que sustenta les seves propostes pedagògiques. Els dos autors no només manifesten la importància de reconèixer de forma explícita i clara l'infant com a ciutadà amb drets civils, sinó que, en la concreció pedagògica que han elaborat, ens donen referents pràctics per fer-ho possible. Tant un com l'altre tenen la màxima d'implicar els nens i les nenes en les qüestions que els afectin perquè la seva perspectiva és diferent a la dels adults i perquè prenent-hi part poden aportar elements de transformació que afavoreixen tots els membres d'una comunitat.

I aquest element implica, que perquè la participació sigui possible, cal que la societat canviï la concepció que té dels nens i les nenes i que se'ls reconegui com a interlocutors vàlids. No només s'ha de fer possible el dret a participar, sinó que s'ha de reivindicar l'infant com a ciutadà de ple dret.

- *Potenciar l'infant com a ciutadà competent*

Un segon element imprescindible, i en aquest cas hi posa més èmfasi Hart que Tonucci, és que els infants tenen capacitats per participar de forma competent i autònoma. Aquestes capacitats es desenvolupen dins dels mateixos processos de participació. Un infant, com més oportunitats té d'implicar-se en projectes o iniciatives participatives, més desenvolupa les seves competències. La potenciació d'aquestes competències és possible si es donen els aspectes següents:

- La formació de competències participatives és possible des de la implicació dels protagonistes en experiències on s'hi hagi de recórrer per assolir els objectius proposats. Es tracta del principi de l'activisme pedagògic, el famós "learning by doing", que transferit a aquest àmbit seria "a participar s'aprèn participant".

La participació no és possible transmetre-la com un saber acadèmic, ni com l'acció d'altres, ni com a part de la història social i política de les societats. És necessari que la persona formi part d'un procés per poder apropar-se a l'experiència i als coneixements que implica. John Dewey (1971)<sup>62</sup> ho expressa amb molta claredat:

*(...) l'educació no és la transmissió de la veritat ni del saber acadèmic, sinó l'espai on s'aprèn a viure resolent situacions reals, estant amb altres. No es*

---

<sup>62</sup> Dewey, J. (1971). Democracia y educación. Buenos Aires: Losada

*pot separar de forma rígida l'escola de la societat, perquè no són separables l'experiència d'escola de l'experiència vital. Llavors fa falta una visió integradora del procés formatiu.*

- El desenvolupament de competències participatives implica tot un ventall de dimensions de la formació integral de la persona que inclouen coneixements, destreses, habilitats, actituds i valors que s'exerciten amb els altres però que s'interioritzen en el pla intrapersonal. Aquí trobem també l'ús dels instruments de la consciència moral (Puig, 1996).

El desenvolupament de competències des de l'exercici de la ciutadania fa possible poder optimitzar la construcció social de la participació i dels instruments que la fan possible. L'infant no només té l'oportunitat de ser cada vegada més competent en participació, sinó que a la vegada té l'oportunitat de construir la seva representació com a ciutadà actiu amb drets i amb eines per poder implicar-se en el projecte de ciutat. Potenciant el seu paper de ciutadà des del domini de les competències participatives, es potencia el compromís i la corresponsabilitat en les iniciatives que el tenen com a protagonista actiu.

- *Crear espais per operativitzar la participació infantil*

Un tercer element imprescindible, també present en els dos autors, és que hi hagi espais, canals o entorns idonis per possibilitar la participació. Tonucci proposa el Consell d'Infants i Hart defensa el treball en projectes mediambientals. El repte és crear espais per fer possible la participació, però, sobretot, per vehicular-la. S'ha de garantir que la participació serà real i compromesa i alhora comprometrà els altres perquè sigui efectiva en el funcionament i l'organització del dia a dia de la ciutat i del la ciutadania. És per això que, a més de reivindicar espais o escenaris participatius, cal garantir que aquests compliran algunes condicions que els facin experiències formatives de participació.

Seguidament destacarem tres aspectes que considerem que haurien de caracteritzar aquests escenaris i espais de participació infantil.

- *Han de permetre actuar en l'entorn proper i la vida quotidiana perquè són coneguts i es poden transformar*

La participació social infantil no pot tenir com a contingut de treball abstraccions o realitats que estiguin fora de l'abast dels nens i les nenes. És necessari promoure experiències que possibilitin als infants aprendre a intervenir participant en el seu

entorn més proper, sobre el qual tenen un coneixement significatiu i des del qual poden pensar i actuar.

Els infants són els coneixedors principals del dia a dia de les ciutats, són els que s'hi mouen d'una forma espontània, sense presses ni excessives tensions. Aquesta relació directa amb la ciutat també es retroalimenta perquè provoca noves matrius de pensament fruit de ser un espai de relació i d'intercanvi, de joc, d'aventura i de desventura, d'espontaneïtat i de prohibicions. En definitiva, la ciutat és un espai d'experiències lúdiques, suggeridores, provocadores, conflictives... però totes elles són font d'informació i coneixement des d'on l'infant es qüestiona altres formes de viure i conviure.

Infants i adults, òbviament, tenen formes diferents de relacionar-se amb la ciutat. Totes aquestes formes són font de coneixement, però de coneixement diferent, a causa dels papers i del significat i sentit que tenen els escenaris i les maneres de relacionar-se. Per aquest motiu, el coneixement que té l'infant de la ciutat és molt valuós, tant o més que el que tenen els adults. En efecte, perquè aquests últims han de pensar què deu significar per als infants la ciutat i els seus indrets; en canvi, l'infant té aquesta informació en primera persona. Els infants són coneixedors de la seva realitat propera, n'estan força informats i tenen un cert domini dels elements que hi intervenen, la qual cosa els permet tenir un background interessant i que els adults tenen una mica oblidat.

Si les experiències en què s'impliquen els nens i les nenes giren al voltant de qüestions i temes que els són coneguts i significatius, estarem garantint un clima de confiança i seguretat per participar. Els temes han de ser abordables: la seva dimensió i complexitat han de ser adequats al moment evolutiu dels infants. S'ha de poder garantir la possibilitat de poder fer coses amb el coneixement pràctic adquirit per l'experiència directa de les diferents situacions de la vida quotidiana.

*- Han d'explicitar les intencions i el procés de la participació*

Si es garanteix que els espais de participació infantil s'omplen dels temes que els nens i les nenes coneixen i dels quals disposen d'informació significativa, convé facilitar que puguin definir i concretar què voldran fer amb aquest coneixement: cal la definició d'un projecte. És ben cert, la participació requereix un projecte i no hi ha projecte sense participació.

En els processos de participació cal poder definir els objectius i reptes de la iniciativa. Els infants, igual que en qualsevol procés d'ensenyança i aprenentatge, han de poder definir i reconèixer per què fan el que fan i l'objectiu que tenen. La

planificació de l'acció passa per una primera concreció d'allò que es pretén i que ens mou per implicar-nos.

Els nens i les nenes han de poder implicar-se en la definició dels projectes i de les iniciatives en què participen. Serem capaços de fer coses amb allò que coneixem, si ens impliquem en la definició del que volem fer. Aquesta implicació permetrà que ens apropiem de l'objectiu que persegueix la participació i que es defineixin els motius de la participació en l'acció.

En la participació social és important implicar la infància en el procés de definició i concreció de la finalitat del projecte o de l'activitat, al voltant de la qual s'articularen diferents formes o nivells de participació. El disseny i la planificació de la participació suposa la concreció dels diferents nivells d'implicació i de compromís dels protagonistes de l'acció. Implicar els nens i les nenes suposa permetre'ls identificar aquells plans de l'acció en què poden actuar i establir les responsabilitats que poden assumir. D'alguna forma seria com la possibilitat de poder establir la seva pròpia zona de desenvolupament proper, fent servir terminologia vigotskiana, per poder continuar fent coses. La concreció de les fases de la participació i de les diferents accions que s'han de desenvolupar permet als infants d'organitzar-se i de concretar el desenvolupament de l'acció. La presència de l'adult en aquest escenari és important, però, com proposa Bruner (1991), implica donar suport a l'acció reflexiva per poder, posteriorment, anar retirant-se de forma progressiva.

- *Han de ser espais genuïns i reals de participació infantil*

La participació social de la infància no ha de ser una posada en escena de les formes de participació dels adults. No es tracta de fer simulacres de participació, ni espais on els infants juguin a fer veure que són adults participant. S'ha d'evitar infantilitzar els espais de participació i adulteritzar els comportaments dels infants. Simplement cal crear oportunitats de participació reals que permetin als infants treballar per millorar la ciutat i transformar la realitat immediata.

Els espais genuïns de participació suposen fer accions en la realitat propera a partir del que podem fer sols i en companyia dels altres. Des del treball cooperatiu i deliberatiu cal identificar els aspectes de la realitat que poden millorar-se. El treball resultant d'aquests espais ha d'anar tenint incidència en la realitat immediata dels infants i de la ciutat. Per això, és necessari, tal com dèiem anteriorment, que els adults reconeguin l'infant com a ciutadà competent i com a actor de la ciutadania que aporta elements i eines amb les quals pot orientar les decisions sociopolítiques de la ciutat. La participació social dels infants ha de permetre descobrir que hi ha



pluralitat d'opinions i d'interessos contraposats que han de confluïr en un mateix espai de convivència. D'alguna forma la participació sempre suposa espais de superació de conflictes i de dificultats, la qual cosa demostra que no sempre tot el que desitgem es pot assolir.

Si es donen aquestes tres condicions, la participació dels infants serà possible. Estem parlant de tres condicions que hauria de tenir el context social on té lloc la participació i, per tant, són condicions externes a la persona. A continuació presentarem els factors interns a les persones i a les relacions que estableixen que afavoreixen la participació en projectes.

### **Criteris o factors moduladors de la participació**

Perquè la participació infantil sigui possible, a més d'haver-hi un projecte amb el suport de diferents agents externs que en garanteixen les condicions necessàries, s'han de donar uns factors interns a la persona que es desenvolupen en companyia dels altres i en processos intrapersonals.

Hart, quan va confeccionar l'escala de nivells, va tenir en compte un únic criteri per a la definició de participació, que va ser el tipus de relació que estableix l'adult amb l'infant. Entenem que en la participació infantil intervenen altres factors que la fan possible i que d'alguna forma li donen diferents graus i intensitats. En la proposta de Trilla i Novella (2001) s'identifiquen quatre factors que poden donar-se en graus diferents i, segons quin sigui el resultat de la seva combinació, es pot parlar d'una major o menor participació. Aquests factors són: implicació, informació-consciència, capacitat de decisió i compromís-responsabilitat. A continuació els descriurem.

- *Implicació*

Entenem per "implicació" el grau en què els participants se senten personalment vinculats a l'assumpte que els ocupa. Entre els protagonistes de l'acció i l'objecte en què se centra la participació infantil, hi intervenen elements motivacionals que es posen en relació d'una forma més o menys intensa. D'aquesta forma s'expliquen els esforços, les intensitats i les energies que posen els nens i les nenes en els processos participatius. És la dimensió emotiva i/o afectiva de la participació. La relació que s'estableix i la significació que té per al grup suposen fixar diferents graus d'implicació que es corresponen amb diferents tipologies de participació. La implicació és un

factor intern a la persona, però hi intervenen factors externs que la potencien i n'afavoreixen la retroalimentació.

Els infants tenen una certa voluntat d'implicar-se per participar en les iniciatives que se'ls proposa, tenen ganes de fer coses i més quan s'ho passen bé fent-les. Amb tot, la implicació s'ha de generar i construir de forma natural; s'han d'evitar aquelles circumstàncies que condueixen i obliguen els infants a implicar-se en iniciatives que no desitgen i que no han definit ells. S'ha de garantir per sobre de tot la llibertat dels infants de decidir en quines iniciatives volen implicar-se i en quines no.

La implicació es motiva i es manté a partir d'experiències satisfactòries, on es percep que val la pena fer coses per a la ciutat i per a la ciutadania.

- *Informació-consciència*

Un altre indicador que intervé en els diferents tipus de participació és el grau de coneixement que hi ha en relació amb el projecte sobre el qual se centra l'acció i el grau de consciència que els infants tenen de les coses que poden fer-hi. La capacitat d'aproximar-se a la informació i de fer coses amb ella implica ser conscients que allò que ens envolta es pot analitzar i valorar per poder garantir que l'entorn immediat dels infants és el més òptim.

Els infants s'han de reconèixer com a ciutadans informats capaços de poder fer coses amb la informació. Han de tenir consciència que les seves aportacions poden contribuir a l'optimització del seu entorn.

Conèixer la finalitat i el sentit del projecte suposa clarificar els diferents elements que hi estan implicats. Però estar informat no és suficient: és necessari que la informació es pugui interioritzar i posar en relació amb la representació del que pot suposar el desenvolupament de l'acció.

Poder anticipar quines seran les incidències de la participació ens permet adquirir encara més informació per poder organitzar-la i posar-la en relació amb els participants. Aquest indicador té a veure amb una dimensió cognitiva i suposa la capacitat dels infants per identificar les raons i finalitats de la participació i, per tant, per clarificar què suposa la participació i el procés que s'estableix per assolir l'objectiu. La capacitat de fer coses amb la informació requereix posar en marxa una sèrie de processos d'internalització dels significats i procediments per fer coses amb aquests.

- *Capacitat de decisió*

Aquest tercer indicador està relacionat amb els processos participatius i, en moltes ocasions, fins i tot es confonen. En la capacitat de decidir intervenen, entre d'altres, dos aspectes que estan interrelacionats. Per una banda, intervenen les capacitats psicològiques de la persona, és a dir, allò que és capaç de fer en aquell moment. Les competències depenen de múltiples variables, que tenen a veure amb el moment del desenvolupament en què es troben, les experiències prèvies de participació, la informació que es té sobre el tema que es tracta... D'alguna forma seria el conjunt d'estratègies i d'eines que una persona té per poder prendre decisions d'una forma autònoma i autosuficient. Però no n'hi ha prou amb estar preparat per prendre decisions. I, per l'altra, hi ha un altre aspecte que també hi intervé i té a veure amb les possibilitats que ofereix el context social, legal, polític, econòmic... L'entorn condiona i fa possible la participació. Concretament en la participació social de la infància és un aspecte molt rellevant.

Com hem vist anteriorment, hi ha un conjunt de lleis i documents oficials que manifesten la necessitat de crear espais per a la implicació i la presa de decisions dels infants. Però aquest reconeixement legal no és suficient perquè, en la pràctica, la concreció d'aquests espais encara està condicionada pel qüestionament de les capacitats dels infants i la manca de reconeixement que tenen. Hem de dir, però, que cada vegada hi ha més experiències participatives que reconeixen els infants com a protagonistes capaços de participar. Novament, segons el grau de capacitat per prendre decisions, que, com hem vist, depèn d'aquests dos aspectes, podem parlar d'un tipus de participació o d'un altre.

- *Compromís-responsabilitat*

Finalment volem comentar dos indicadors presents en qualsevol procés participatiu i que estan en relació amb el primer que hem assenyalat. Hem de dir, però, que són indicadors que són presents abans, durant i després del procés. Tota participació requereix un compromís i un sentiment de responsabilitat. A la vegada, l'individu participa perquè se sent responsable i compromès amb l'objecte de la participació. Són elements que es retroalimenten mútuament, però el grau en què es presenten dins de la participació estableix les diferències. En moltes ocasions aquests elements no són tangibles ni conscients, però prenen forma en el grau d'implicació que posa el participant. La responsabilitat i el compromís es construeixen en la mateixa participació i depenen del grau de satisfacció i èxit s'hi generi.

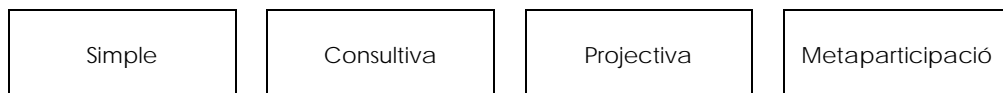
## Formes de participació de la infància: simple, consultiva, projectiva i metaparticipació

Els elements que han intervingut en la definició dels diferents nivells de participació infantil són les condicions i els indicadors que hem descrit prèviament. Trilla i Novella (2001) estableixen quatre tipologies: participació simple, participació consultiva, participació projectiva i metaparticipació.

Tanmateix, abans d'endinsar-nos en aquestes quatre tipologies, cal fer algunes precisions que són presents en cada una d'elles i en el conjunt de la proposta, que es comporta com un sistema format per diferents tipus de participació.

A continuació, presentarem les quatre precisions que hi ha darrere del concepte de participació infantil i que ens ajuden a explicar la proposta de formes de participació que hem elaborat.

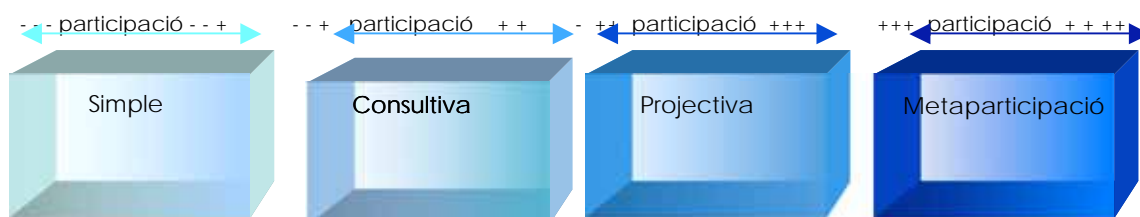
- *Es tracta de quatre propostes de participació i cada una d'elles es defineix pels seus propis trets característics.* Cada proposta per si sola suposa una experiència que forma per a la participació. Són quatre maneres de participar qualitativament i fenomenològicament diferents, però totes quatre són situacions participatives en què els infants prenen part més o menys activa, estan implicats, tenen la possibilitat de definir parts de l'activitat i prenen un cert compromís.



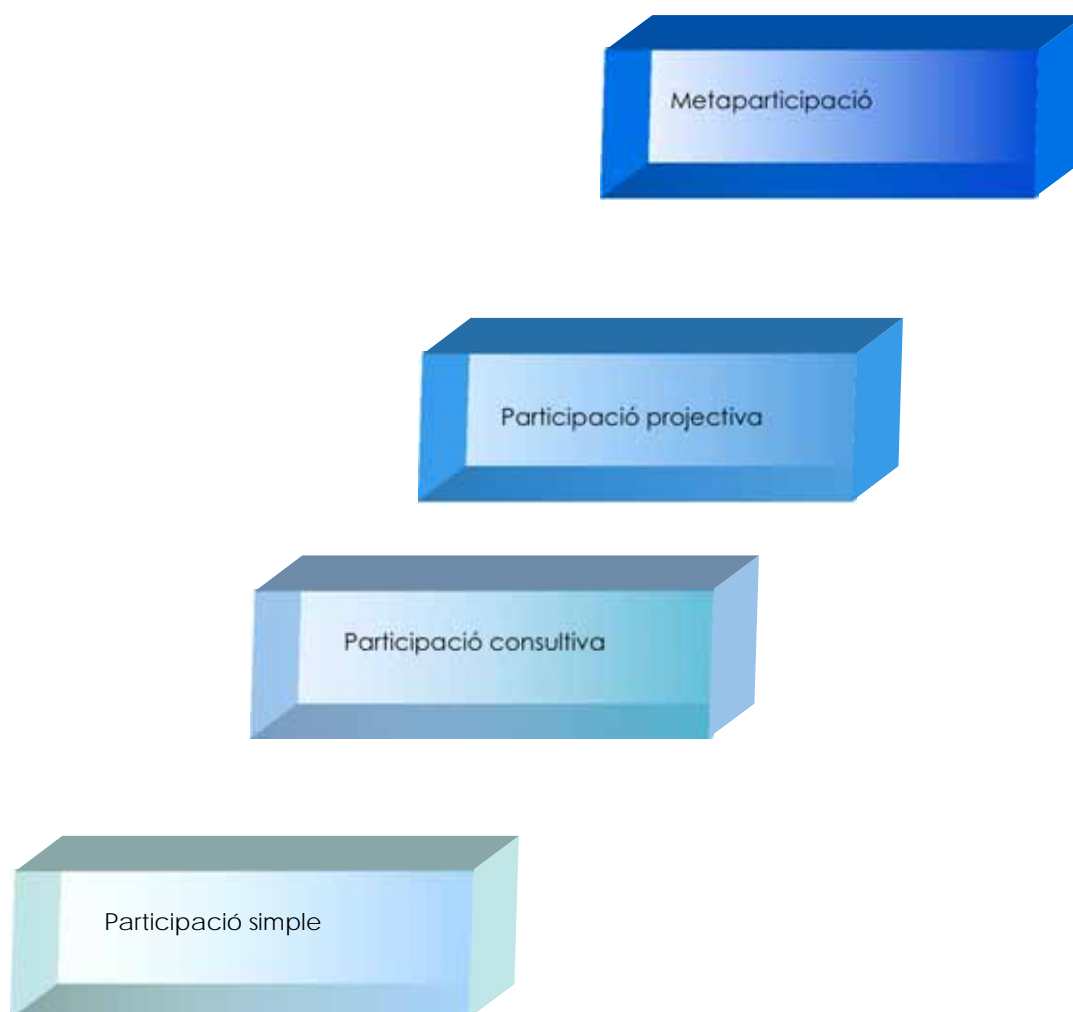
Des de la primera (participació simple) a l'última (metaparticipació) podem parlar de participació social dels infants. En cada una d'elles identifiquem diferents graus o intensitats de participació, però totes elles aporten elements participatius i elements per al desenvolupament de competències participatives. El fet que el primer tipus de participació sigui més elemental i menys complex que els altres no significa que no sigui vàlid per afavorir la participació dels infants. Entenem que totes quatre són oportunitats per ser presents en situacions on el valor de la participació es construeix i es viu. Els infants han de poder participar en totes elles perquè cada una té elements significatius per a la formació de competències participatives, fins i tot en els nivells més baixos, ja que són més favorables per adquirir confiança i seguretat com a protagonistes de la participació.

- *Cada un dels tipus de participació pot incloure subtipus o graus diferents.* Les diferències que hi pot haver dins de cada tipologia tenen a veure amb la presència dels indicadors que hem descrit anteriorment: implicació, informació-consciència, capacitat de decisió i compromís-responsabilitat.

La intensitat d'aquests indicadors en cada una de les tipologies pot provocar dins de cada una d'elles diferències entre participacions que tinguin el mateix nom. A la figura següent es pot veure com en cada tipus de participació hi ha un increment del grau de participació.



- Des de la participació simple fins a la metaparticipació es dona un increment progressiu de la complexitat de la participació.



- Finalment, cal assenyalar que, tot i que els quatre tipus són qualitativament diferents, no són excloents. És a dir, pot haver-hi processos de participació on es donin més d'un tipus de participació. Entenem que en el procés formatiu els infants com més possibilitats d'experiències participatives tenen, millor, i si poden participar en múltiples experiències on es vagin combinant les quatre tipologies, millor que millor.

Tenint en compte les condicions que s'han de donar perquè la participació sigui efectiva i els factors moduladors de la participació que en determinen el grau i el tipus, caracteritzarem els quatre tipus de participació en què la infància pot veure's implicada: participació simple, participació consultiva, participació projectiva i metaparticipació.

#### ▪ Participació simple

És la primera i la més elemental. Es caracteritza bàsicament perquè l'infant pren part en un procés o una activitat com a espectador o com a executant passiu. El nen o la nena s'incorpora al desenvolupament d'una acció que algú altre, majoritàriament un adult, l'ha organitzada per a ells. Encara que la proposta està pensada per implicar i satisfer les necessitats dels infants, aquests no han intervingut en la seva definició o concreció, ni en les decisions sobre el seu contingut o desenvolupament. Per tant, els infants principalment hi prenen part seguint les indicacions que els van donant. L'infant és un consumidor d'una proposta participativa i, en el millor dels casos, en el desenvolupament de la proposta, pot incorporar elements que suposaran certs graus de llibertat per prendre decisions i que transformaran el desenvolupament de la proposta. La presència infantil és important, però també va acompanyada d'una certa activitat expressiva (dibuixar, riure, ballar, cantar, jugar, saltar...). Aquesta activitat expressiva fa que el curs de l'acció sigui un o un altre. Per exemple, en el cas d'unes olimpíades infantils, quan els participants són animats pels companys, aquests últims poden fer canviar el resultat de la competició.

A diferència de la proposta de Hart on, entre els vuit esglaons que estableix, n'hi ha tres que considera que no es pot parlar de participació infantil, en la proposta que es presenta s'entén que hi ha participació per part de l'infant en tot moment i que aquesta és significativa. Aquest primer nivell es caracteritza per ser una participació organitzada externament, però on defensem que hi ha participació per part dels infants per dos arguments. El primer fa referència a reconèixer la importància de la implicació de l'infant perquè sense ell l'activitat no té sentit, perquè està organitzada en favor de la seva implicació i la seva formació. L'infant es troba amb una proposta organitzada, però la seva participació en el desenvolupament és important perquè aquesta es pugui portar a terme. I el segon és l'oportunitat que suposen les activitats simples per relacionar-se amb altres persones o continguts socials des d'on es pot

experimentar i exercitar les competències participatives. A vegades una simple presència en un acte suposa un nombre important d'estímul que desencadenen l'activació de diferents processos cognitius a partir dels quals s'incorporen nous aprenentatges, ja sigui de competències o de nous nivells de coneixement. La implicació en activitats organitzades conviden a implicar-se en rituals i estructures que possibiliten interioritzar formes d'acció.

Estem d'acord a reconèixer que aquest tipus de participació no és la millor manera per formar i potenciar la participació social de la infància, però tampoc no considerem que s'hagi d'evitar ni de negar-lo com a oportunitat. El que s'ha de garantir és afavorir la implicació de l'infant en formes de participació cada vegada més complexes internament i en relació amb altres tipologies. A més, hem de reconèixer que un altre aspecte rellevant és en aquells casos en què el nen i la nena és capaç de valorar les propostes participatives i identificar els elements que les farien més suggeridores i més participatives. D'alguna forma són situacions que permeten identificar mancances i altres oportunitats.

Els exemples següents ens permetran d'establir diferents graus dins de la mateixa participació simple.

- *La situació més simple és ser-hi present de forma física i respondre a una proposta externa.* Amb tot, la presència infantil no modifica el curs de la proposta. Els nens i les nenes són un número, són simples espectadors, atents i engrescats, però el guió està establert per algú altre. Per exemple, una activitat participativa del grau més baix dins de la participació simple seria un concert infantil on se segueixen les propostes de l'animador. Implicar-se en una cançó com la de "El Joan petit quan balla" en seria un clar exemple. Els infants són importants per desenvolupar l'activitat, però segueixen les instruccions. Malgrat tot, aquesta proposta té valor en si mateixa perquè, a part d'afavorir que s'ho passin bé, els ajuda a descobrir parts del seu cos. La implicació té un element formatiu encara que no tingui relació directa amb la participació.

+ *La situació més complexa dins de la participació simple seria quan l'infant participa incidint en el procés de desenvolupament de la proposta externa.* L'activitat de l'infant és imprescindible per assolir les fites establertes pels dissenyadors d'aquesta, però, a més, el que és rellevant és el grau d'autonomia i creativitat que ha d'aportar. Dins d'aquest grau més elevat de la participació simple ens trobem les clàssiques propostes formatives que tenen com a referent metodològic propostes tradicionals definides per l'adult i executades per l'infant. Per exemple, en el desenvolupament d'un projecte com l'estudi de la contaminació en el si de la ciutat, qui el portarà a terme són els infants, però l'adult n'ha decidit el tema i els

subtemes i ha determinat com es treballaran els continguts: observació de diferents punts de la ciutat i recollida d'indicadors de contaminació, representació d'un gràfic, entrevista al regidor de Medi Ambient, elaboració d'un article per denunciar les fonts de contaminació principals i presentació pública davant dels companys dels cursos inferiors. Els infants fan les propostes, però les decisions, les prenen els adults. Encara que són propostes motivadores i suggeridores que tenen en compte el protagonisme de l'infant i l'oportunitat d'experimentar, no han permès que en el disseny, la planificació i la presa de decisions els nens i nenes estiguin implicats. Aquest element es dona en alguna de les tipologies més complexes.

La participació simple suposa un estímul per a la participació i necessita la implicació dels infants com a resposta. En les primeres experiències participatives, aquesta forma de participació té un paper formatiu molt rellevant perquè estableix els fonaments de les oportunitats següents, on de forma progressiva el nen o la nena anirà adquirint més responsabilitats i autonomia.

#### ▪ Participació consultiva

El segon tipus de participació es caracteritza principalment perquè els infants opinen. Implica un pas més, ja no són simples espectadors, executants o usuaris d'una proposta premeditada i externa, sinó que hi prenen part mitjançant l'ús de la paraula. Els infants s'impliquen en aquells temes que els afecten directament o indirectament, i ho fan opinant, proposant i valorant de diferents maneres i en diferents espais. La participació consultiva, igual que els altres tipus de participació, té diferents graus i tipus.

El fet de participar en un procés consultiu ja és una activitat participativa perquè, a partir de les diferents opinions i veus manifestades, els que organitzen la consulta tiraran endavant un procés, una acció o un projecte.

En tota participació consultiva hi ha un grup de persones que és el promotor de la participació i que d'alguna manera defineix quins seran els elements i les condicions que caracteritzaran el procés participatiu. Hi ha quatre tipus de decisions importants que dins de la participació consultiva són rellevants i que en el seu conjunt ajuden a definir els diferents nivells de participació. Aquests nivells de participació tenen a veure amb quatre elements essencials, que estan relacionats i que es donen en tot procés consultiu: segons el seu caràcter més o menys vinculant; segons des d'on es faci la consulta; segons les estratègies i els procediments que s'utilitzin per fer la consulta, i, finalment, però no menys important, segons en el moment en què té lloc la consulta.

A continuació presentarem cada un d'aquests elements:



- *Segons el seu caràcter més o menys vinculant*

La vinculació implica el grau de compromís que pren la persona o col·lectiu que organitza la consulta per fer-ne un ús o un altre, és a dir, per traslladar la informació recollida a un pla de l'acció o de la difusió perquè prengui forma concreta, per fer coses a partir de les opinions dels altres.

Un clar exemple són els referèndums, que són consultes sociopolítiques que afecten la ciutadania i que abans de prendre cap decisió es duen a terme per veure el posicionament que té una comunitat davant d'un aspecte que l'afecta. Però el govern té l'última paraula i la capacitat de decidir. En canvi, les eleccions democràtiques són una consulta vinculant, on els resultats comprometen i determinen qui serà el governant d'un país.

En els processos consultius, cada vegada es té més present que és important informar els que participen i emeten la seva opinió sobre l'ús es farà de les seves consideracions i del grau de compromís dels organitzadors de la consulta. Els processos consultius a partir dels quals el ciutadà no veu recollida la seva opinió són processos contraproductius perquè generen desconfiança i escepticisme en relació amb aquest tipus de participació, la qual cosa en provoca una desvinculació. Si es fa una consulta i la majoria dels consultats manifesten la seva opinió, però la decisió política o l'acció no coincideix amb el que han opinat, s'activa tot un seguit d'alertes que trenquen amb la disposició a la implicació, el compromís i la responsabilitat de les persones.

- *Segons des d'on es faci la consulta*

En tota consulta tenim un grup que lidera el procés i que té la intenció d'aproximar-se a l'opinió dels implicats en relació amb l'objecte de la consulta. Aquestes demandes de participació poden tenir diferents direccions i sentits.

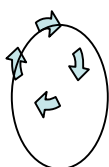
· En un pla vertical, amb direcció de dalt a baix

El grup que organitza la consulta promou un procés consultiu molt organitzat i dirigit per aprofundir en unes qüestions determinades i no en unes altres. D'alguna manera, la consulta està prefixada per verificar i reafirmar, en moltes ocasions, decisions ja preses. És una consulta conduïda que pretén trobar el suport dels participants i dirigir les opinions a les intencions del grup organitzador. Majoritàriament són preguntes tancades.



- En un pla vertical, amb direcció de baix a dalt

En aquests tipus de consultes, el grup que les lidera posa tots els esforços per recollir les opinions dels participants i, a partir d'aquestes, organitza el procés. Hi ha la voluntat d'aproximar-se a les necessitats i voluntats del grup que està directament relacionat amb la consulta perquè els doni els eixos centrals del tema i de la qüestió s'ha d'organitzar. La consulta pretén recollir la informació per organitzar-la i per identificar els elements més significatius que manifesten els consultats i que són font de coneixement. Encara que de forma no present es reconeix l'aportació dels participants, la seva informació serà contingut de treball. Majoritàriament són processos consultius amb preguntes obertes i reflexives, fins i tot, són espais de trobada.



- En un pla intern i horitzontal

Són consultes internes en els si dels grups, és a dir, la consulta es genera "en", "des del" i "pel" grup. Són processos consultius que el que busquen és aprofundir en els posicionaments dels membres d'un col·lectiu. En aquestes ocasions són consultes de caràcter deliberatiu, on hi ha un espai de reflexió conjunta i es busca el consens. Alguns exemples són: les assemblees o les reunions de comunitats de veïns. A diferència dels anteriors, en aquest nivell, el grup que planteja la consulta, que la respon i que fa coses amb la informació recollida és sempre el mateix. Fins ara la font de la consulta era externa al col·lectiu, provenia de fora i, en aquesta ocasió, s'origina en el mateix grup.

- *Segons les estratègies i els procediments que s'utilitzin per fer la consulta*

Les estratègies que s'utilitzen per fer les consultes també afavoreixen diferents nivells de participació consultiva. Així, podem trobar diferents vies:

- Estratègies per recollir opinions de manera escrita, mitjançant un qüestionari (amb preguntes obertes o tancades) o un relat. Aquest tipus de consulta recull opinions de caràcter individual i ho fa sense posar en contacte les persones que opinen.
- Estratègies deliberatives que permeten a la persona aprofundir més en els seus arguments. Hi ha, per part dels organitzadors, l'interès d'obrir un espai d'intercanvi per recollir els posicionaments dels consultats i no únicament de centrar-se en qüestions establertes. Hi ha dos nivells diferenciats. El primer són les situacions cara-cara, en les quals l'organitzador de la consulta es posa davant

del participant i, mitjançant una entrevista en profunditat, recull tots els arguments possibles d'una persona en concret. El segon són les situacions grupals, en les quals l'intercanvi i la discussió potencia l'intercanvi d'opinions que porta a la generació de noves idees i opinions que van més enllà del que una persona en solitari és capaç d'aportar. A la vegada, aquest nivell genera en la persona opinió pública i una certa sensibilització i implicació en la discussió d'un grup o col·lectiu.

- *Segons en el moment en què té lloc la consulta*

Tot procés consultiu és part d'un procés més ampli que té la voluntat de recollir opinions amb diferents finalitats segons el moment en què es faci la consulta. Podem identificar quatre moments diferents.

- *Abans del procés.* Per apropar-se a les necessitats i els desitjos del col·lectiu consultat i per, a partir d'aquesta aproximació, poder concretar la resta del procés.

ABANS	DURANT EL PROCÉS	DESPRÉS
-------	------------------	---------

- *Durant el procés.* Una vegada s'està portant a terme la proposta es pot consultar els implicats què en pensen, per si cal reconduir el procés. Normalment, es constitueix una comissió de seguiment que és el referent per als executants de l'acció o simplement s'organitza una consulta per algun dels aspectes concrets del desenvolupament de l'acció o projecte.

ABANS	DURANT EL PROCÉS	DESPRÉS
-------	------------------	---------

- *Després del procés.* Una vegada definida i concretada una acció, quan s'ha finalitzat, es presenta al col·lectiu afectat i se li demana l'opinió. De vegades, segons les característiques del projecte o de la qüestió, és difícil fer marxa enrere. Hi ha ocasions en què es demana la valoració per poder veure el grau d'acceptació o satisfacció encara que sigui difícil incorporar alguna millora o transformació. Això serveix per valorar el que s'ha realitzat i per replantejar-se el procés següent. La consulta al final del projecte també pot servir per recollir informació per iniciar un altre procés.

ABANS	DURANT EL PROCÉS	DESPRÉS
-------	------------------	---------

- *En tots els moments del procés del projecte.* En el millor dels casos es demana la participació dels infants o dels adults implicats en les diferents fases del procés. D'aquesta manera, es pot garantir que s'actua tenint en compte les aportacions de les persones implicades.

ABANS	DURANT EL PROCÉS	DESPRÉS
-------	------------------	---------

Seria convenient que en qualsevol procés consultiu es convidés els infants a participar en diferents processos consultius on es combinessin qualsevol dels diferents graus i de les variants.

A continuació, presentarem un exemple de participació consultiva de l'extrem més elemental i un altre exemple d'un grau més elevat de participació.

- El més elemental és quan l'infant participa donant resposta a un qüestionari o una enquesta. En aquest primer nivell, algú extern, sense tenir relació directa amb els participants, vol conèixer la seva opinió però no té cap compromís respecte de la informació que recull. En aquest tipus de consulta gaire bé sempre els participants consultats no saben què s'ha fet de la seva opinió i no reben cap devolució del que se'ls ha preguntat. En aquest sentit, entenem que hi ha una malversació de la consulta i del sentit de la participació. Per aquest motiu podríem dir que és una experiència participativa poc recomanada perquè el que aporta és un significat equivocat del que és la participació. La finalitat d'aquesta proposta acostuma a ser fer veure que es demana la participació dels implicats. La sensació que en ocasions genera és del tipus: "les paraules se les emporta el vent" o "per una orella m'entra i per l'altra em surt".

Entremig hi ha consultes que tenen diferents nivells de vinculació segons els aspectes que hem assenyalat de la participació consultiva. Ara comentarem una situació òptima amb un elevat grau de participació.

- + A l'altre extrem tindriem la consulta vinculant, on les opinions dels infants resulten decisives i suposen fer coses amb les paraules. Un exemple podria ser quan els veïns d'un carrer són convocats per veure com voldríem fer-ne la reforma. Són convocats a tres reunions: una de recollida de les necessitats i voluntats; la segona per presentar possible projectes per millorar el carrer, i la tercera, per presentar la proposta final. A partir de les valoracions dels veïns que assisteixen a les reunions es crea una comissió de seguiment de la implementació del projecte i, finalment, quan s'han acabat les millores, es recullen les opinions i les necessitats per a una segona fase.

Quan un subjecte o un col·lectiu opina sobre un assumpte determinat sense saber qui ho vol saber, està expressant la seva opinió sobre l'assumpte i, a més, està metaexpressant que exigeix que se l'escolti. Estariem en un nivell més elevat de la participació i seria un clar exemple de les situacions on es donen més d'un tipus de participació dins d'un mateix projecte.

- Participació projectiva

Les dues formes de participació anteriors, la simple i la consultiva, tenen sempre una certa connotació d'exterioritat, perquè majoritàriament són promogudes per algú extern al grup d'infants, encara que, en totes dues, la participació infantil és imprescindible. L'infant és el destinatari d'una activitat o té una opinió sobre aquesta, però el projecte en què participa està organitzat i liderat per altres amb finalitats formatives per als infants. A partir d'aquest tercer nivell, l'infant ja no és simple consumidor d'una proposta, ni participa per fer sentir la seva veu. En aquests tipus de participació, l'infant forma part del projecte i es converteix en l'agent actiu. Convertir-se en agent significa sentir-se corresponsable del projecte i entendre que la implicació és important perquè aquest es desenvolupi i prengui forma. En aquest tipus de participació s'exerciten tot tipus de competències que fan possible implicar-se de forma cooperativa i autònoma.

La participació projectiva suposa no només fer coses amb les paraules, sinó que ara es passa a l'acció, a la transformació de la realitat propera i immediata. La diferència principal que es podria establir entre la participació projectiva i la participació simple és que en la projectiva la formulació de la proposta sorgeix dels mateixos infants. Aquests han identificat una necessitat i proposen una resposta que implica una acció concreta. Podria ser que per executar-la necessitessin del suport d'un adult, però aquest té una funció facilitadora de les condicions perquè els infants puguin portar a terme la seva iniciativa. Reutilitzant les paraules d'Apple i Beane (1997)<sup>63</sup>, en aquest tipus de participació "els infants són fabricants d'iniciatives participatives".

Es tracta d'una participació més complexa. Una participació que, en el seu grau més elevat, té lloc en les diferents fases del projecte o de l'activitat. En primer terme, en la definició del projecte, en la determinació del seu sentit i dels seus objectius. En segon lloc, en el seu disseny, la seva planificació i la seva preparació. En tercer lloc, en la gestió, l'execució i el control del procés. I, finalment, en la seva valoració. La plena participació projectiva inclou aquests quatre moments, encara que no sempre es donen d'aquesta forma tan completa. En qualsevol cas, allò que és essencial en aquest tipus de participació és que els subjectes considerin com a propi el projecte i

---

<sup>63</sup> Apple, M.W. i Beane, J.A. (Comp.) (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.

que puguin intervenir-hi des de dintre i no només com a simples executants o destinataris.

Com es veu, igual que en els altres tipus de participació, la projectiva també admet diversos subnivells i variants, variants que en el cas dels infants fan referència, entre altres aspectes, a les diferents formes de presència o intervenció dels adults. Podríem reprendre alguns dels esglaons de l'escala proposada per Hart: "projectes iniciats pels adults compartint les decisions amb els infants" o "projectes iniciats pels infants compartint les decisions amb els adults".

Al voltant de la intervenció o presència dels adults en la participació projectiva infantil hem de fer un parell de consideracions que poden facilitar la comprensió de l'especificitat d'aquest tipus de participació. La primera és que, en determinades condicions, els infants poden emprendre i portar a terme projectes sense la intervenció de l'adult. És molt fàcil evidenciar mitjançant la simple observació que, tant en els contextos institucionalitzats com en els no institucionalitzats, grups d'infants generen activitats que en casos específics poden tenir una ambició notable. En l'acció lúdica espontània decideixen a què volen jugar, estableixen les normes, organitzen l'espai, regulen els conflictes... I, en la vida dels grups d'amics, infants i joves, a vegades es porten a terme projectes o realitzacions amb una complexitat organitzada considerable.

En aquest sentit, el suport de les institucions i els adults pot afavorir el desenvolupament de les competències i ampliar les possibilitats de participació. Les formes d'intervenció són múltiples: des d'aquelles en què l'adult només actua sobre el context facilitant espais, moments i possibilitats de trobada dels infants fins a aquelles en què els educadors adquireixen molt més protagonisme presencial però garanteixen sempre algun grau de participació projectiva dels infants, passant per les variades formes d'intervenció democràtica no directiva, autogestionària, etc. Sigui quina sigui la forma d'intervenció adulta, el que és essencial en la participació projectiva infantil és, com dèiem al principi, que els infants arribin realment a assumir com seu el projecte que es tracta, encara que sigui iniciat pels adults. Com diu Franch, l'adult ha d'estar disposat a que el seu projecte pugui ser reformulat i reformat pels seus destinataris. Aquests últims han de manipular el projecte i poder-hi operar. Precisament la distorsió del projecte serà un indicador que el grup l'ha assumit realment, serà la prova que el projecte ha estat efectivament compartit.

A continuació posarem un parell d'exemples de participació projectiva de diferent grau de complexitat.

- Una participació projectiva de grau de complexitat baix equival a una situació de participació simple de màxima intensitat i potència participativa. Són aquelles situacions en què es proposa als infants, per exemple, poder implicar-se en la millora d'un espai públic pintant el mobiliari urbà o cuidant alguna zona verda. Els nens i les

neses s'implicaran amb accions concretes que els portaran a poder identificar que la seva aportació ha transformat una realitat i, fins i tot, seran més sensibles a respectar aquest espai i a reivindicar que els altres també el respectin. Estem davant d'una actuació més enllà de l'ús de la paraula, però on l'origen de l'acció és externa als infants. Podem considerar-ho un exemple de participació, però de nivell elemental.

Entre aquesta situació de participació projectiva i en la que presentarem a continuació hi ha diferents alternatives, ja que s'incrementa la implicació dels infants en l'origen i la formulació de l'acció i l'adult es va retirant progressivament d'aquesta funció. L'infant protagonista de l'acció i de la transformació lidera tot el procés de desenvolupament de la iniciativa. En aquestes ocasions es podria donar alguna situació, com en la participació adulta, en què la proposta dels infants no fos viable perquè hi hagués alguna incompatibilitat en la seva execució. Per exemple, molts infants, a de la pregunta "si jo fos alcalde de la meva ciutat, el primer que faria seria...", donen respostes que tindrien viabilitat, com ara "posar més pipicans", "faria les aceres més amples" o "fer un parc molt gran per poder jugar a pilota, anar amb bici, etc." i d'altres que són més complicades i gairebé impossibles d'executar, fins i tot no desitjables, com ara: "renovar algunes cases i ficar un hospital per a nens", "posar un aquapark" o "construir un parc d'atraccions".

+ Un exemple de participació projectiva en el seu màxim potencial podria ser quan un grup de nens i nenes decideixen que volen millorar la mobilitat al voltant de l'escola. A l'assemblea de classe i a l'assemblea de delegats analitzen la qüestió, elaboren propostes per abordar el tema, decideixen diferents actuacions i s'organitzen per grups: els més grans estaran a l'entrada i a la sortida de l'escola i vetllaran perquè els vehicles respectin el pas dels infants, els mitjans faran uns cartells per recordar als vehicles que han de respectar la velocitat i els senyals, i els més petits faran dibuixos sobre el tema per als seus pares. A Itàlia hi va haver una iniciativa on els nens i nenes van elaborar tot un estudi per proposar a les autoritats corresponents la necessitat de posar passos de vianants elevats i en vermell perquè els vehicles disminuïssin la velocitat en passar davant de l'escoles. Va ser un treball molt interessant ja que els infants van calcular les distàncies i els llocs més adequats per incorporar les millores.

En la participació projectiva intervenen molts elements motivacionals. La vivència de participar en una iniciativa que té repercussions en la vida quotidiana suposa una gran satisfacció i anima a continuar participant. Els nens i les nenes que tenen l'oportunitat de participar en iniciatives d'aquestes característiques aprenen que val la pena fer coses i implicar-se en projectes col·lectius. A partir d'aquestes experiències es genera el sentiment de prendre part en algun projecte, de ser responsable d'alguna iniciativa... Tanmateix, s'ha de vetllar perquè les iniciatives les puguin abordar els infants: sense

invalidar la proposta dels infants, cal que l'adult estigui a prop per acompanyar i facilitar l'ajustament de la iniciativa a les seves possibilitats. Les experiències projectives no sempre són tan positives com voldríem i generen algun que altre sentiment de frustració. Aquests aspectes són part de la formació de la participació. Novament, el paper de l'adult és molt rellevant, ja que ha de poder facilitar la conscienciació del gran èxit que ha estat haver treballat per assolir el que s'ha assolit.

- **Metaparticipació**

Aquesta és l'última forma de participació i la que té un major grau de complexitat. En la metaparticipació els mateixos subjectes demanen, exigeixen o generen nous espais i mecanismes de participació. L'objectiu de la participació és la mateixa participació. I ho pot ser de dues formes complementàries i interrelacionades. La primera fa referència a la reivindicació que fan determinats col·lectius perquè les seves veus siguin escoltades i tingudes en compte. D'alguna manera, reclamen el dret a participar en alguna qüestió perquè consideren que s'han de poder expressar i s'ha de tenir en compte la seva opinió. Els continguts de la participació, en aquest cas, tenen a veure amb els drets; amb els espais i canals perquè es puguin exercitar, i les competències personals i col·lectives per poder exercir-los realment. La segona fa referència a la possibilitat que tenen de parlar de la mateixa participació, d'aturar els processos o les iniciatives de participació i reflexionar-hi amb la voluntat de fer una millora. Es tracta de l'anàlisi dels mateixos processos de participació, des de la reflexió i de la valoració constructiva sobre l'organització i la implicació dels diferents elements que hi intervenen i que afavoreixen o dificulten els processos. Aquesta discussió sobre la mateixa participació consolida els processos i els col·lectius que hi estan implicats.

Preparar els infants per a la participació és una tasca fonamentalment educativa. Consisteix a facilitar-los l'adquisició de les capacitats necessàries per participar. Es tracta de determinades actituds (la de voler involucrar-se en el que a un l'afecta i la de la tolerància per acceptar que els altres també actuïn) i també de certes capacitats per expressar-se per donar forma comunicativa eficientment als interessos, les opinions i els desitjos i per posar-se d'acord, negociar, consensuar. Per donar un exemple, quan Paulo Freire entenia l'alfabetització com un mitjà per donar la paraula als que estaven immersos en una cultura del silenci, en certa forma s'estava referint a aquestes competències necessàries per a una participació real.

És el nivell més complex de la participació infantil. Novament la participació es fonamenta en l'ús de la paraula però, en aquesta ocasió, no és per opinar, ni per proposar, sinó que es tracta de reivindicar i revisar les condicions de la participació. Ens atrevim a afirmar que un percentatge important dels infants no ha participat mai en experiències participatives d'aquest tipus. En la participació social de la infància, doncs, és el màxim repte: cal potenciar que els infants reivindiquin els seus drets i siguin conscients dels processos en què participen.



Un exemple de metaparticipació seria quan un grup d'infants reivindica la seva presència en la reunió del Consell amb les seves famílies. Les raons que donen són prou convincents: "no hem de participar de tots aquells espais on es tracten temes que ens afecten?", "si heu a parlar de nosaltres, volem ser-hi presents". Un altre exemple, aquest relacionat amb processos de reflexió sobre la mateixa participació, són aquelles situacions d'assemblea de classe, on els nens i les nenes valoren com ha anat la setmana i com han funcionat els càrrecs.

Adela Cortina (1997) apunta la importància que té formar els ciutadans perquè puguin tenir la llibertat participativa de prendre part en les decisions comunes, però assenyala la importància de formar els ciutadans perquè reivindiquin un exercici significatiu de la ciutadania.

*Però, com que la participació en allò públic continua sent un valor de la ciutadania, convé educar en ella, alertant a la vegada als participants que han d'exigir en cada cas concret que sigui significativa. (Cortina, 1997:232)*

La metaparticipació es pot introduir en qualsevol dels altres tipus de participació. L'adult pot facilitar la reflexió de la implicació del grup en la proposta participativa, o pot parlar de l'ús de determinats procediments participatius amb la finalitat de definir-los conjuntament, de revisar-los, d'enfortir-los i de poder fer coses amb ells.

La metaparticipació no és altra cosa que el pensament de la participació mateixa que busca la significació d'allò en què es participa i com s'hi participa, des d'on poder formular el dret a participar com a principi que regeix l'estil de vida en comunitat.

Els nens i les nenes han de poder participar en diferents i variades experiències dels quatre tipus de participació. La participació simple, la participació consultiva, la participació projectiva i la metaparticipació suposen escenaris de relació on es participa i, a la vegada, s'aprèn a participar participant.

La ciutat com a context de desenvolupament ha de possibilitar la participació dels infants, ja que mitjançant aquesta participació podran vincular-se a la ciutat, aprendre-la, millorar-la, apropiar-se-la i, sobretot, implicar-se en la seva transformació. La implicació activa dels infants com a ciutadans fa que la qualitat de la ciutat sigui més elevada, però sobretot permet que els infants siguin ciutadans més participatius.

La participació dels infants a la ciutat és una experiència cultural que afavoreix la construcció de valors democràtics; és com el vehicle mitjançant el qual els infants aprenen el sentit i significat que tenen les coses en la comunitat i on utilitzen el que han après per continuar aprenent.