

En profunditat

Eixos socioeducatius per a la integració dels drets de la infància i l'adolescència

Aida Urrea Monclús

Investigadora Postdoctoral

Facultat d'Educació, Psicologia i Treball Social de la Universitat de Lleida

L'aparició de la Convenció sobre els drets de l'infant (CDI) ha estat un punt d'inflexió per a la nova representació social del concepte d'infància, que ha donat valor i una importància rellevant als infants i adolescents. Des del 1989 s'han fet passos per millorar la qualitat de vida dels infants i per incentivar la participació d'aquests en les qüestions que els afecten. Ara bé, tot i que la CDI preveu que els protagonistes d'aquests drets han de ser-ne coneixedors, s'evidencia la manca de coneixement dels drets de la infància per part dels infants i adolescents.

D'altra banda, podem afirmar que el coneixement de la CDI és un bon instrument de promoció de la resiliència en la infància, atès que aquest permet als nens, nenes i adolescents viure els seus drets i responsabilitats (Vaquero, Urreal i Mundet, 2014). Conèixer els seus drets dóna peu a l'autoprotecció i permet reconèixer situacions de falta de participació, abandonament, abús o negligència més aviat i intentar evitar-les (Lansdown, 2011). A més, conèixer les seves responsabilitats facilita l'autoregulació, la qual cosa millora la convivència i la interacció amb els altres (Balsells *et al.*, 2012).

És important que els sàpiguen, però també que els visquin i els converteixin en part integral de la seva experiència diària. Així doncs, el repte de l'educació i de la societat en general és apropar els drets de la infància i de l'adolescència a l'àmbit educatiu. En aquest article es vol fer una aproximació a diferents aspectes que poden servir per abordar aquesta incorporació. Alguns són específics, com l'educació per al desenvolupament, i d'altres, més generals, però, implícitament, incorporen la CDI en les seves metodologies i ensenyaments, com són les accions grupals, la participació infantil i les experiències concretes, com l'aprenentatge grupal i l'aprenentatge servei.

L'educació per al desenvolupament com a eina per integrar l'enfocament de drets

Hi ha diferents autors i entitats que aposten per l'educació per al desenvolupament com una forma d'apropar l'enfocament de drets a l'educació. Les entitats del tercer sector i les vinculades a la cooperació internacional són les que més han aprofundit en aquest concepte.

L'educació per al desenvolupament en moltes ocasions es descriu com l'ensenyament i la sensibilització de les situacions que ocorren en els països empobrits. En realitat, consisteix a promoure valors universals que han de posar-se en pràctica de manera responsable en les relacions amb els altres i amb l'entorn, començant pel més proper, i anar ampliant conforme es descobreixen les interrelacions més enllà de les fronteres tradicionals del món actual. Podem afirmar que la seva finalitat és assolir la ciutadania global. Per això, és important que s'adquireixin habilitats cooperatives a través de les relacions pròpies dels contextos educatius, fet que comporta que aquestes puguin ser transferides a les seves accions que porten a terme com a ciutadans de països desenvolupats respecte als països en vies de desenvolupament.

Un exemple de com aplicar l'educació per al desenvolupament és el model d'UNICEF (1995). Aquest es basa en cinc conceptes clau a través dels quals es poden interpretar els problemes, ja siguin familiars, escolars, del municipi, de l'estat o del món. Es tracta d'un procés d'educació integral i complet que exigeix l'aplicació de l'enfocament de drets en cada nova realitat que s'estudia. I per ajudar en aquesta fita, s'estableixen objectius sobre coneixements, habilitats i actituds en relació amb cada un d'aquests conceptes. Aquests són:

- *Interdependència.* Allà on es visqui sempre estarem relacionats amb la resta. S'ha d'enfocar el món com un sistema, entendre la xarxa de relacions d'aquest sistema, apreciar l'inestable equilibri entre els components de la xarxa i prendre consciència que els canvis en una part afectaran l'altra.
- *Imatges i percepcions.* Una alfabetització visual crítica ajuda els infants i adolescents a ser més conscients i sensibles als efectes de les idees preconcebudes.
- *Justícia social.* S'han de conèixer nocions fonamentals d'igualtat i de drets humans.
- *Conflictes i resolució de conflictes.* És necessari afrontar els conflictes amb una mentalitat oberta i ser capaç de preveure totes les possibilitats existents.
- *Canvi i futur.* Els infants i adolescents poden aprendre a descobrir els mitjans per provocar el canvi i a utilitzar-los conscientment per crear un futur millor.

Els conceptes esmentats fan aflorar valors que respecten els drets de la infància. Però, és important dir que els valors necessiten un complex mecanisme intel·lectual de construcció, que és més difícil aconseguir que en l'aprenentatge de conceptes. Així doncs, cal una proposta d'ensenyament –aprenentatge diferent. El model d'UNICEF (1995) proposa potenciar l'educació a partir de tres etapes representades en la figura següent (figura 1):



FIGURA 1. MODEL METODOLÒGIC D'UNICEF, 1995: 16

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

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

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

Les metodologies grupals estan redefinint-se com una oportunitat per afavorir la participació activa dels membres del grup en els processos d'ensenyament-aprenentatge. Des de fa uns anys hi ha un corrent que promou el canvi de model en la intervenció socioeducativa. Aquest nou paradigma, entre d'altres, vol canviar la visió del participant com a objecte d'intervenció i apostar per la intervenció basada en el subjecte com a membre actiu en el seu propi aprenentatge. A més, té en compte una visió holística del seu desenvolupament en què reconeix l'entorn i les xarxes socials com un espai d'aprenentatge.

Alguns autors coincideixen en el fet que el treball amb metodologia grupal genera un punt de trobada per a les persones i un suport que va més enllà dels objectius que es persegueixen en les sessions (Amorós *et al.*, 2011). En educació i pedagogia s'està avançant cap a propostes d'aquest caire, les quals plantegen els processos d'ensenyament: l'aprenentatge a partir de l'*aprenentatge grupal* (AG). En aquest tots aprenen de tots i fonamentalment d'allò que realitzen en conjunt. És una experiència múltiple, ja que l'individu no només adquireix aprenentatges conceptuals, sinó que té l'oportunitat de confrontar habilitats i actituds amb la resta de companys. Per tant, es dona una doble vessant: la individual i la social.

Aquesta metodologia aplicada als drets de la infància pretén ser un punt de trobada entre els participants on compartir coneixements, experiències i sentiments envers els drets, que fan que els aprenentatges siguin més rics i significatius, i on uns aprenen dels altres, a més de desenvolupar capacitats i potencialitats diferents del simple coneixement. Però, també significa esdevenir subjectes actius en el propi desenvolupament i en el dels companys, amb la qual cosa es converteixen en coresponsables del compliment dels drets de la infància, cosa que afavoreix l'autoestima i la satisfacció d'un mateix, ja que se senten valorats i que poden fer aportacions a la resta de companys.

Ara bé, la incorporació de l'enfocament de drets en educació a partir de l'aprenentatge grupal fa necessaris quatre aspectes clau per aconseguir el seu objectiu:

- El primer consisteix a estimular la participació activa a través de *dinàmiques participatives* (Balsells, 2013). Un infant o adolescent exerceix des de petit els seus drets, per tant, se situa davant del grup amb uns coneixements previs que cal aprofitar. Resulta més efectiu que la metodologia situï el participant no com un objecte d'ensenyament, a qui cal transmetre una sèrie de continguts, sinó com un subjecte d'aprenentatge i d'ensenyament. Així l'aprenentatge grupal ajuda a fer que els participants reflexionin sobre les seves actituds i que es comprometin en un procés de canvi i millora de les seves competències. La clau consisteix a escollir tècniques i dinàmiques de grup sistemàtiques, estructurades i adequades per fomentar la participació, l'anàlisi i la reflexió, així com per donar l'oportunitat que comparteixin les vivències entre els components del grup.
- L'AG ha de respondre a la *perspectiva holística* del procés de desenvolupament personal d'un infant, que es produeix en tres nivells diferents (Amorós *et al.*, 2005): la *dimensió cognitiva*, que facilita més comprensió i coneixement dels drets de la infància; la *dimensió comportamental*, que desenvolupa habilitats que permeten l'aplicació i la incorporació dels drets de la infància en la vida quotidiana, i la *dimensió emocional*, que pretén ajudar a valorar i predisposar el subjecte envers els drets de la infància.

- L'on és un factor important. S'ha de tenir en compte el context on es realitzarà l'AG i una sèrie de *condicions d'implementació* (Amorós *et al.*, 2005, 2011). Els infants han d'estar motivats i tenir expectatives respecte al treball amb els drets de la infància. Han d'estar interessats a aprendre quins són, però sobretot com se senten i viuen per tal de convertir-se en receptors de drets; però també en responsables de drets, ja sigui envers ells mateixos o la resta de companys. El grup ha de respondre a l'heterogeneïtat de la societat; tot infant ha de conèixer la CDI. S'ha d'informar que és un suport important per a tots els infants i adolescents. A més, s'ha de localitzar el grup en un espai proper per incentivar l'assistència i la continuïtat.
- El darrer dels aspectes fonamentals per al desenvolupament d'aquests grups, és el *qui, el rol de la persona dinamitzadora*. Els infants i els adolescents en aquesta edat se senten valorats i aprenen a relacionar-se entre ells d'una manera que els permet donar-se suport mutu. D'acord amb aquest plantejament, la importància del rol de la persona dinamitzadora és cabdal per al bon funcionament del grup. Aquesta no ha d'assumir el paper d'expert que simplement transmet continguts, sinó que ha de dinamitzar les sessions fent de guia i equilibrant la participació de tothom. Ha de crear un ambient de confiança i una relació basada en la col·laboració i la cooperació entre participant i dinamitzador.

En definitiva, els programes de suport grupal són adequats per promoure els drets de la infància, ja que aconsegueixen ensenyar estratègies efectives d'afrontament dels problemes que produeix la quotidianitat, afavoreixen analitzar les pròpies actituds i poder contrastar-les amb iguals, i, finalment, ajuden a comprendre les diferents perspectives en què es pot analitzar una mateixa situació.

La participació infantil com a eina educativa

La participació de la infància és una de les qüestions més presents en la CDI, però encara és difícil concretar accions on aquesta participació esdevingui real. Tanmateix, tot i no usar la paraula *participació*, les propostes del moviment de l'escola nova, les pedagogies progressistes inspirades per Dewey, la pedagogia escolar de Freinet, les experiències del moviment de cooperació educativa a Itàlia amb Montessori i els plantejaments llibertaris de Summerhill, entre d'altres, han contribuït a entendre la participació com a principi educatiu que afavoreix el creixement personal de l'infant i la seva incorporació i contribució a la comunitat.

En l'última dècada es parla molt de la veu dels infants, del fet que s'ha d'escoltar els infants quan parlen sobre aquelles coses que els afecten. Però es tracta d'anar més enllà d'escoltar la seva veu i de tenir en compte les seves opinions i passar a l'acció (Jans, 2004; Lundy, 2007). Així doncs, la *participació infantil* s'ha d'impulsar a l'àmbit educatiu i ha de ser vista com una metodologia de treball educativa que apodera els infants i els fa partícips del seu desenvolupament.

Basant-se en els eixos d'anàlisi de Susinos i Ceballos (2012), Coiduras *et al.* (en premsa) proposen cinc dimensions d'anàlisi per aplicar la participació infantil en l'àmbit educatiu, ja sigui en l'àmbit formal o el no formal (figura 2):

- *Grau de la participació infantil.* A més de l'originària proposta de Hart (1992) amb la seva escala de vuit nivells –entre dos pols de participació simbòlica i de participació genuïna–, trobem altres gradacions segons la intensitat en el protagonisme, la responsabilitat, el compromís i el grau real de participació i d'implicació de l'infant en la presa de decisions, en l'organització i en el desenvolupament d'activitats.
- *Objectes de participació.* Hi ha cinc grans objectes de participació: (1) *l'organització i gestió del centre* com a espai d'implicació de l'infant, de diàleg i d'experiència de desenvolupament organitzacional; (2) les vivències de *negociació curricular* en què es concreten els interessos, les preocupacions i les experiències dels infants; (3) *l'anàlisi de l'entorn físic i social del centre*, que permet a la infància aproximar-s'hi i un canvi per tal de buscar innovacions eficaces en els usos; (4) en les iniciatives de *millora docent*, algunes experiències situen l'infant en el diàleg i la crítica pedagògica, en la decisió de definir un bon professional, des de la perspectiva de determinar quines han de ser les seves competències i les seves característiques en la conducció del grup o d'una bona sessió, i la proposta metodològica, i (5) la *intervenció a la comunitat*, al barri o a la ciutat pot ser motivada i acompanyada pel centre. Algunes experiències interessants poden ser els consells infantils o les ciutats amigues de la infància.
- *Els escenaris de participació.* Les experiències de participació troben al centre diferents escenaris d'acció. L'aula pot ser un espai de processos proactius en la presa de decisions que permet desenvolupar capacitats de reflexió i elecció. El centre educatiu presenta situacions susceptibles de desenvolupar la convivència, el diàleg i la cohesió entre els membres de la comunitat. En l'entorn, els infants i els adolescents han de considerar-se ciutadans del present, membres actius de la comunitat on exposen els seus projectes, les seves opinions i les seves responsabilitats.
- *El nivell educatiu.* Suposa una adequació de plantejament de l'activitat, que fa considerar la lògica interna, la complexitat d'aquesta com a tasca cognitiva i el seu grau d'abstracció.
- *El format de la participació.* El format més comú acostuma a ser l'oral i, en menys grau, l'escrit, als quals s'haurien de sumar la representació visual o la plàstica. També es consideren el format de l'acció, en què es preveu la participació que implica el fet de *fer*, considerat com un dels formats preferits en les etapes d'educació infantil i primària, i el format digital o del *multilinguatge*, que integra diferents formes d'expressió, comunicació i construcció.

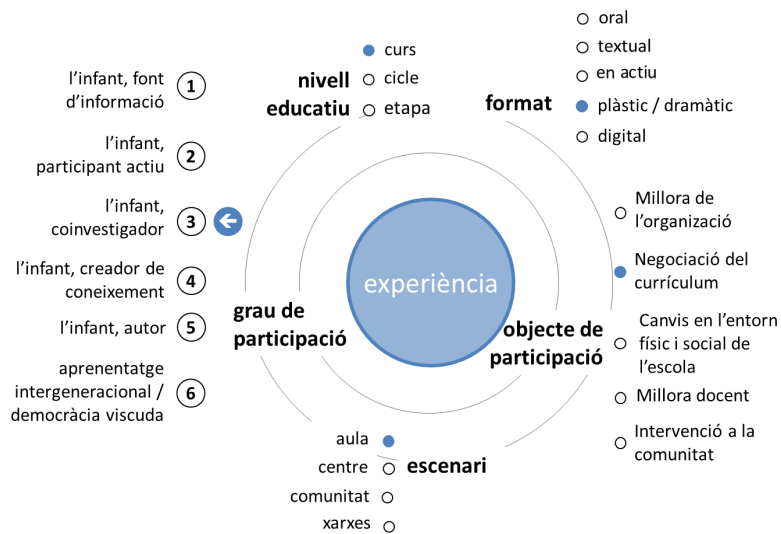


FIGURA 2. DIMENSIONS D'ANÀLISI DE LA PARTICIPACIÓ INFANTIL. COIDURAS ET AL, EN PREMSA

D'aquestes cinc dimensions, se'n desprèn una diversitat de focus per fomentar la participació infantil en les institucions educatives; però volem anar una mica més enllà i proposar l'*aprenentatge servei* (ApS) com una metodologia participativa destacada per la incorporació dels drets de la infància en l'àmbit educatiu, ja que combina els coneixements apresos i l'experiència dels participants, a més de preveure una visió holística de l'aprenentatge i d'incentivar el desig d'autonomia i de participació en la vida de la comunitat dels participants.

Si es conceptualitza l'ApS com a pedagogia, podem dir que aquest és una forma d'educació basada en l'experiència, en la qual l'aprenentatge es produeix a través d'un cicle d'acció i reflexió (Puig *et al.*, 2012). Els participants treballen amb altres companys, cerquen i apliquen allò que han après sobre els drets de la infància a la comunitat i, al mateix temps, reflexionen sobre les necessitats reals de la comunitat i sobre l'increment dels seus coneixements i habilitats. L'ApS dona sentit als continguts apresos; possibilita espais de participació i el treball en xarxa i promou aprenentatges que comprometen amb la societat. Al mateix temps, és una estratègia d'aprendre a emprendre, ja que promou que els participants siguin subjectes de drets en el seu aprenentatge i participin en tot el procés, ja sigui en la presa de decisions, en la seva elaboració i la realització, així com en l'avaluació i la reflexió.

Aquest procés, doncs, aporta beneficis per als participants, ja que motiva cap a l'aprenentatge, perquè no és el professor qui brinda uns continguts, sinó que és en comú que es construeix l'aprenentatge. Però, també, fa augmentar la seguretat en si mateixos, que se sentin part d'alguna cosa i adquireixin un paper protagonista i útil en la societat que els faci pensar en una imatge positiva d'ells. En definitiva, l'ApS, a partir de la relació entre teoria i pràctica, aporta beneficis tant des de la triple dimensió educativa com des d'una visió sistèmica de l'infant; així s'apunten beneficis conceptuals (relacionen els drets de la infància amb la realitat), personals (se senten còmodes compartint les seves idees; hi participen) i ciutadans (augmenten el nivell de responsabilitat).

Conclusions

Cal complir l'obligació de difondre la CDI, però és necessari que a més de conèixer-la es pugui viure i sentir. És a dir, cal que es parteixi de l'enfocament de drets per tal d'educar en drets des d'una visió holística, en què es coneguin, es practiquin, es respectin i es tinguin en compte en tot allò que fem a la vida. Considerar la CDI en l'àmbit educatiu aporta més beneficis per a la infància, perquè aquests tenen un paper important a desenvolupar en les seves accions educatives i perquè les seves aportacions contribueixen a elaborar projectes més adequats als seus interessos i necessitats.

No hi ha un model per a la incorporació de l'enfocament de drets; així, doncs, es busquen models que parcialment puguin aportar elements per tal d'aconseguir l'objectiu proposat. En aquest article s'han establert tres eixos teòrics que aporten elements beneficiosos per a l'enfocament de drets: l'educació per al desenvolupament, l'acció grupal i la participació infantil. Aquests tres eixos han conviscut de forma paral·lela fins ara, però la seva interrelació pot donar peu a una proposta més holística i convertir-se en un referent per a la incorporació de l'enfocament de drets com a eina de promoció de la infància. El repte és adoptar aquestes metodologies perquè siguin oportunitats on tots els infants i els adolescents puguin desenvolupar les seves capacitats, i on el rol del professional no sigui d'expert, sinó de col·laborador.



Referències bibliogràfiques

- AMORÓS, P.; FUENTES-PELÁEZ, N.; MATEOS, A.; PASTOR, C.; RODRIGO, M. J.; BYRNE, S.; MARTÍN, J. C. *Aprender juntos, crecer en familia*. Barcelona: Obra Social Fundació "la Caixa", 2011.
- AMORÓS, P.; PALACIOS, J.; JIMÉNEZ, J.; MOLINA, M. C.; PASTOR, C.; CIRERA, L.; SÁNCHEZ, E. *Programa de formación para familias extensas acogedoras*. Barcelona: Obra Social Fundació "la Caixa", 2005.
- BALSELLS, M. À. "El centre és el nen, el focus és la família: treballant les competències parentals". *Butlletí d'Inf@ncia*, 73 (desembre de 2013), 1–10.
- BALSELLS, M. À.; COIDURAS, J.; ALSINET, C.; URREA, A. *Derechos de la infancia y educación para el desarrollo. Análisis de necesidades del sistema educativo*. Lleida, 2012.
- COIDURAS, J.; BALSELLS, M. À.; ALSINET, C.; URREA, A.; GUADIX, N.; BELMONTE, O. (n. d.). "La participación del alumnado en la vida del centro: una aproximación desde la comunidad educativa". *Revista Complutense de Educación*.
- HART, R. A. *La participación de los niños. De la participación simbólica a la participación auténtica*. Florència, Itàlia: UNICEF Centro de Investigaciones Innocenti, 1992.
- JANS, M. "Children as Citizens: Towards a Contemporary Notion of Child Participation". *Childhood*. 2004. Disponible a: <<http://doi.org/10.1177/0907568204040182>>.
- LANSDOWN, G. *Every child's right to be heard. A resource guide on the UN Committee on the Rights of the Child General Comment Núm. 12*. London: Save the Children UK, 2011.
- LUNDY, L. "'Voice' is not enough: conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child". *British Educational Research Journal*, 33(6) (2007), 927–942. Disponible a: <<http://doi.org/10.1080/01411920701657033>>.
- PUIG, J. M.; DE LA CERDA, M.; ESCOFET, A.; FREIXA, M.; GÓMEZ-LÓPEZ, S.; LÓPEZ-MARGALL, A.; SÁNCHEZ-VALVERDE, C. *Compromís cívic i aprenentatge a la universitat: Experiències i institucionalització de l'aprenentatge servei*. (J. M. Puig, Ed.). Barcelona: Editorial Graó, 2012.
- SUSINOS, T.; CEBALLOS, N. "Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa". *Revista de Educación*, 359 (setembre-desembre de 2012), 24–44. Disponible a: <<http://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-359-194>>.
- UNICEF-COMITÉ ESPAÑOL. *Educación para el desarrollo. Manual para el profesorado*. Madrid: UNICEF Comité Español, 1995.
- VAQUERO, E.; URREA, A.; MUNDET, A. "Promoting Resilience through Technology, Art and a Child Rights-Based Approach". *Revista de Cercetare Si Interventie Sociala*, 45. 2014, 144–159.