

INFANTS, FAMÍLIA, ESCOLA I ENTORN: CLAUS PER A UN TEMPS EDUCATIU COMPARTIT

BERNAT ALBAIGÉS | MIREIA SELVA | MIREIA BAYA



INFANTS, FAMÍLIA, ESCOLA I ENTORN: CLAUS PER A UN TEMPS EDUCATIU COMPARTIT

Projecte Temps de Barri, Temps educatiu compartit

BERNAT ALBAIGÉS | MIREIA SELVA | MIREIA BAYA

Aquest document ha sigut elaborat per la Fundació Jaume Bofill en el marc del programa TEMPS DE BARRI, TEMPS EDUCATIU COMPARTIT que impulsen conjuntament la Regidoria d'Usos del Temps, l'Institut Municipal d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona i la Fundació Jaume Bofill, amb la col·laboració dels districtes de la ciutat.

© Fundació Jaume Bofill, 2009

Provença 324

08012 Barcelona

Tel. 93 458 87 00

fbofill@fbofill.cat

<http://www.fbofill.cat>

Gener de 2009

Disseny gràfic i maquetació: Clic Traç sccl

ISBN: 978-84-85557-75-2

ÍNDEX

1. **PRESENTACIÓ (5)**
2. **EL CONTEXT DE L'EDUCACIÓ NO FORMAL (7)**
 - 2.1. Què entenem per educació no formal? (7)
 - 2.2. Quina importància social té l'educació no formal? (11)
3. **PRESENTACIÓ DEL PROJECTE *TEMPS DE BARRI, TEMPS EDUCATIU COMPARTIT* (27)**
4. **L'EXPERIÈNCIA DEL *DEBAT FAMILIAR* (31)**
 - 4.1. Sobre la metodologia del *debat familiar* (31)
 - 4.2. Sobre la participació dels centres a l'experiència del *debat familiar* (32)
 - 4.3. Sobre la participació de les famílies a l'experiència del *debat familiar* (33)
5. **ELS CONDICIONANTS DE LA PARTICIPACIÓ DELS INFANTS A L'EDUCACIÓ NO FORMAL (37)**
 - 5.1. Les característiques del territori (38)
 - 5.2. Les característiques del centre escolar (52)
 - 5.3. Les característiques de l'oferta (60)
 - 5.4. Les característiques de les famílies (76)
 - 5.5. Les característiques dels infants (101)
6. **LES DEMANDES DELS INFANTS I LES FAMÍLIES A L'ENTORN DE L'EDUCACIÓ NO FORMAL (109)**
 - 6.1. Les cinc principals demandes de les famílies per millorar l'oferta educativa (110)
 - 6.2. Repercussions per a la intervenció (114)
7. **LA CONCRECIÓ D'ACTUACIONS (117)**
8. **REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES I DOCUMENTALS (121)**
- ANNEX 1. DESCRIPCIÓ DE LA METODOLOGIA DEL PROJECTE *TEMPS DE BARRI, TEMPS EDUCATIU COMPARTIT* (123)**
 1. Diagnòstic dels agents (123)
 2. Diagnòstic dels infants, adolescents i famílies: els *debats familiars* (126)
 3. Elaboració de propostes (137)
 4. Disseny, implementació i avaluació d'accions (139)

1

PRESENTACIÓ



L'àmbit de l'educació no formal adquireix, dia a dia, major importància social. Entre d'altres factors que ho expliquen, convé citar el procés expansiu que està experimentant l'educació en els nostres temps, amb cada cop més espais i temps que s'hi veuen relacionats. "L'educació ha anat estenent la seva influència i presència d'una concentració inicial en un espai (l'escola) i un moment temporal molt específic (els primers anys de vida), cap a tots els racons de l'activitat social i cap a totes les fases de la trajectòria vital" (Diputació de Barcelona, 2004). Aquesta expansió provoca que cada cop més infants i joves (i també adults!) participin de l'oferta d'educació no formal, i que aquest àmbit sigui reconegut progressivament per més població com un dels espais educatius per excel·lència.

Aquesta rellevància social fa que molts agents implicats, i els poders públics, es preocupin per fomentar l'accés (equitatiu) i garantir la qualitat de l'oferta. Sense anar més lluny, el mateix Pacte Nacional per a l'Educació, signat el dia 20 de març de 2006 entre el Govern de la Generalitat de Catalunya i vint organitzacions vinculades al món de l'educació, reconeix la importància de les activitats més enllà de l'ho-

rari lectiu per a l'educació dels infants i es planteja impulsar una sèrie de polítiques que n'optimitzin la seva situació. S'esmenta explícitament la necessitat de regular les activitats, de fomentar la participació i coordinació en la planificació per part d'ajuntaments, AMPA, famílies i altres agents, de contribuir a fer efectiva la igualtat d'oportunitats en l'accés (a través dels plans educatius d'entorn o dels ajuts econòmics, per exemple), de promoure l'obertura progressiva dels centres educatius fora de l'horari escolar, etc. Aquestes són algunes de les polítiques que s'han començat a desplegar per consolidar i dinamitzar l'àmbit de l'educació no formal.

Per a l'articulació d'aquestes polítiques, no obstant, també resulta fonamental entendre com i per què participen els infants i joves a les activitats educatives, o com i per què no hi participen, així com també quines dificultats troben els agents promotors a l'hora d'organitzar i dinamitzar l'oferta.

Precisament, aquest document es proposa donar algunes pistes sobre quins són els condicionants de la participació a l'educació no formal, i quines mesures d'intervenció poden contribuir a millorar-la. Les reflexions que aquí s'exposen han estat elaborades a partir de l'anàlisi d'aquest àmbit educatiu a diferents barris de tres districtes de la ciutat de Barcelona (Sants-Montjuïc, Gràcia i Nou Barris), realitzada en el marc del projecte *Temps de Barri, Temps educatiu compartit*, promogut conjuntament per la Regidoria d'Usos del Temps de l'Ajuntament de Barcelona, l'Institut Municipal d'Educació de Barcelona (IMEB) i la Fundació Jaume Bofill, en col·laboració amb els districtes de la ciutat.

2

EL CONTEXT DE L'EDUCACIÓ NO FORMAL



2.1. Què entenem per educació no formal?

Els estudis realitzats que s'han ocupat d'explicar i comprendre aspectes relatius a l'educació no formal coincideixen a assenyalar l'heterogeneïtat intrínseca que caracteritza aquest espai i temps educatiu. La multiplicitat i diversitat d'usos, pràctiques, intencions i agents que articulen l'àmbit de l'educació no formal dificulta extraordinàriament una delimitació conceptual que sigui capaç de sintetitzar de forma comprensiva aquesta complexitat, sense descafeïnar-la i sense generar exclusions o adhesions incòmodes que derivin, fins i tot, en conflictes de caràcter eticoideològic. Certament, no resulta senzill equiparar les activitats que fan els infants i joves a la ludoteca, a l'esplai, a l'acadèmia d'anglès, a l'escola alcorànica, a la parròquia, a l'equip de bàsquet o al casal de joves, ni tampoc fer coincidir aquests espais i agents en projectes compartits. De fet, **l'articulació de qualsevol política socioeducativa que pretengui incidir o actuar sobre aquest àmbit des de la implicació dels diversos agents que hi intervenen ha de partir d'una mínima problematització i recerca de consens a l'entorn de la pregunta plantejada.**



Malgrat aquesta heterogeneïtat, existeix un cert acord en que les diverses propostes d'educació no formal coincideixen en:

Intencionalitat	Les activitats tenen la voluntat explícita de promoure el desenvolupament de les facultats físiques, morals, intel·lectuals, personals i socials dels seus usuaris. En aquest sentit, trobem activitats que focalitzen més la seva finalitat en la transmissió de determinats valors, com per exemple, les activitats d'educació en el lleure, o en la instrucció de determinades habilitats, com per exemple, les activitats d'ensenyaments no reglats. No obstant, la intencionalitat educativa, en el sentit de desenvolupament integral de la persona, sempre hi és present.
Formalitat	Les activitats d'educació no formal, malgrat la seva adjectivació, contenen una formalitat important, especialment per la regulació dels espais i temps que porta implícita l'activitat. Així, podem distingir aquestes activitats del lleure informal, malgrat que pugui ser també educatiu: per exemple, una activitat particular de col·leccionisme, on els temps i els espais no són importants, o quan l'infant juga al carrer segons la seva pròpia iniciativa o la del grup de pares.
Temps	Les activitats d'educació no formal es duen a terme durant el temps no lectiu o lliure, fora de l'horari escolar (propí de l'educació formal) i que no s'emmarca dins el context de socialització familiar (propí de l'educació informal).
Actors	Les activitats d'educació no formal es dirigeixen principalment a infants i joves, que són els subjectes protagonistes de l'acció educativa, i compten amb la participació d'una o més persones que s'ocupen de la seva execució o supervisió. La seva intervenció pot ser directa (p.ex. el monitor d'un esplai) o indirecta (p.ex. el tècnic responsable d'una ludoteca).

Més enllà d'aquestes coincidències, trobem una amalgama de propostes d'educació no formal que es diferencien les unes de les altres en infinitat d'aspectes:

Estructura	Les activitats poden estar més o menys estructurades, segons el grau de planificació dels objectius, les accions i els resultats que es persegueixen. Així, trobem diferències importants, per exemple, entre una activitat d'una escola de música i una activitat d'un <i>happy park</i> .
Perspectiva temporal	Les activitats divergeixen en el grau de permanència (puntual vs. permanent), en la periodicitat (diària, setmanal, etc.) i en el moment (temps periescolar ¹ , temps extraescolar i temps de vacances). Des d'una perspectiva temporal, existeixen diferències significatives entre un taller puntual d'un centre cívic, una activitat d'acollida matinal d'una escola, una activitat de cap de setmana d'un esplai o una activitat d'un casal d'estiu.
Contingut	Les activitats poden ser genèriques, basades en l'atenció educativa global, com per exemple, un centre obert, o també poden girar a l'entorn d'uns continguts específics perfectament identificables, com per exemple, la proposta de lleure d'una coral infantil. En aquesta categoria, podríem distingir entre activitats lúdiques (p.ex. ludoteca), activitats creatives (p.ex. teatre), activitats acadèmiques (p.ex. anglès), etc.
Finalitat	Les activitats poden complir una funció expressiva, on l'educació integral de la persona és l'objectiu principal i constituent (p.ex. agrupament escolta), o poden respondre a finalitats instrumentals (p.ex. curs d'informàtica) o merament assistencialistes (p.ex. ludoteca), on l'educació integral no conforma l'eix estructurador de la seva raó de ser.

¹ El temps periescolar correspon a l'acollida educativa dels infants abans de l'horari escolar (acollida matinal) i durant el temps del migdia (menjador escolar). Es tracta d'un temps molt depenent de l'horari escolar..., a diferència del temps extraescolar i el de vacances (FAPAC, 2002: 87).

Assistència	Les activitats poden dur-se a terme de forma oberta, sense un compromís previ i explícit d'assistència per part dels seus usuaris, els quals hi participen espontàniament (p.ex. taller de contes a la biblioteca), o, en canvi, poden exigir-los una certa regularitat (p.ex. casal infantil).
Especificitat dels destinataris	Les activitats poden estar dirigides a grups específics d'infants i joves, amb requeriments de gènere (p.ex. gimnàstica femenina), edat (p.ex. activitat extraescolar de pintura per a infants de P4) o nivell instructiu (p.ex. banda de música), o poden no estar destinades explícitament a col·lectius específics (p.ex. taller de ceràmica).
Gestió	Les activitats poden ser desenvolupades en el si de models de gestió directa, de gestió indirecta, de cogestió, etc., fet que suposa la intervenció d'un o més agents amb responsabilitats diferents sobre l'execució. A més, poden comptar amb el suport d'estructures professionalitzades, voluntàries o mixtes. En aquest sentit, existeixen diferències, per exemple, entre l'activitat d'una biblioteca, d'un ateneu o d'un esplai.
Agent promotor	Les activitats poden estar desenvolupades per l'administració pública, per empreses de serveis educatius o per entitats del tercer sector. Així, trobem diferències significatives, per exemple, entre un casal infantil municipal, una empresa que organitza activitats extraescolars o una entitat d'educació en el lleure.
Etc.	...

Aquesta diversitat de propostes d'educació no formal es tradueix en diferències relatives als usos, a les responsabilitats, als interessos i a les preocupacions dels diversos agents. Per tant, **les iniciatives polítiques que vulguin comptar amb la seva adhesió, no només han de partir d'una certa identificació amb l'objecte** (què entén la política per educació no formal?), **tal com s'ha apuntat anteriorment, sinó que han de ser sensibles i han de respondre a la diversitat de necessitats i interessos dels actors implicats**, i també de tots aquells susceptibles d'estar-hi.

De fet, sovint l'educació no formal no exhaureix el seu potencial de desenvolupament perquè **no és capaç d'incorporar de forma educativa la diversitat d'usos del lleure dels infants i joves**, ni tampoc de respondre a les concepcions d'educació de les seves famílies. Malgrat l'heterogeneïtat expressada anteriorment, les propostes d'educació no formal presents en un territori responen sovint a enfocaments pedagògics i socioculturals d'abast restringit, els quals no promouen ni afavoreixen la implicació de sectors socials (determinats agents, determinats grups socials, etc.) menys orientats i atrets pels models dominants existents. Per tant, **el procés d'adhesió assenyalat ha de fomentar plantejaments integradors des del punt de vista educatiu i cultural**, que considerin la multiplicitat i complexitat d'usos, pràctiques, concepcions, interessos i necessitats que conformen la realitat social d'un determinat territori.

2.2 Quina importància social té l'educació no formal?

L'educació no formal s'ha convertit en un àmbit substantiu en la vida quotidiana de cada cop més infants i joves dels nostres barris i pobles. Les dades estadístiques existents indiquen que en l'actualitat el segment de població infantil i juvenil participa de forma generalitzada en l'oferta educativa no formal (Trilla i Garcia, 2002). L'increment de la demanda s'emmarca en un context de canvi caracteritzat per les tendències expansives següents:



Increment i diversificació de l'oferta

L'àmbit de l'educació no formal compta cada dia amb una major quantitat i varietat d'oferta. Aquest fet s'explica per la progressiva *democratització* del sector, que permet augmentar la demanda en segments de població i en territoris més amplis, pel paper clau jugat per determinats agents (p.ex. el percentatge d'AMPA que ofereixen activitats extraescolars a Catalunya ha augmentat gradualment fins al 81% actual) o per canvis en les pràctiques culturals dominants (p.ex. la pràctica esportiva). De fet, les activitats esportives segueixen essent l'oferta prevalent en nombre de participants, però estan creixent també amb força les activitats instrumentals de tipus acadèmic (p.ex. aprenentatge d'idiomes) i de tipus artístic i cultural (p.ex. música). Sembla

Ampliació dels horaris

ser, en canvi, que les activitats de lleure genèric mantenen una progressió relativament estable (veure Trilla i Garcia, 2002).

Les propostes d'educació no formal abasten marcs temporals cada cop més amplis i diversos. Algunes escoles, per exemple, ofereixen activitats matinals, de migdia i de tarda durant els dies de la setmana, i casals durant les vacances. O les biblioteques públiques, ateneus i centres cívics, per exemple, que ja ofereixen activitats infantils i juvenils diàries i de cap de setmana. Naturalment, el fet que l'educació no formal conquereixi noves franges horàries i s'expandeixi temporalment, afavoreix l'increment de l'oferta indicat anteriorment.

Diversificació dels agents

L'increment de la demanda d'educació no formal ha afavorit la creació i implicació de nous agents, com ara empreses de serveis socioeducatius, fundacions, associacions culturals, etc.

Valors

El desenvolupament creixent de l'àmbit de l'educació no formal se sustenta gràcies a determinats valors substantius i intrínsecs en les seves propostes, dels quals se'n beneficien els infants i joves que hi participen. Òbviament, el valor principal rau en la seva intencionalitat educativa, tal com s'ha indicat anteriorment. A més, aquesta intencionalitat s'acompanya d'altres elements (*valors directes*) que estructuren bona part dels espais educatius no formals:

Espai de socialització

L'educació no formal esdevé un espai de socialització tan transcendent com el de l'educació formal, sobretot en el cas dels joves i els adolescents, però també en el dels infants, en la mesura que fonamenta la seva acció en la transmissió de determinades normes, valors i models de comportament, sovint sense l'activació de resistències (a través d'un major grau d'identificació), i afavoreix la construcció i expressió d'identitats col·lectives (a través de l'apropiació d'espais específics, de la

**Espai
de participació
projectiva**

constituïció de grups d'amics, de la participació en activitats (re)creatives, etc.). En el temps de lleure de l'infant i jove, l'educació no formal pot actuar com a contrapunt a l'acció socialitzadora dels mitjans de comunicació, entre d'altres.

Són espais en els quals, en menor o major mesura, els infants i joves participen i es converteixen en protagonistes i agents directes de l'acció, amb base en un cert grau de compromís i implicació. Sovint el mateix infant i jove participa en la definició, en el disseny, en la gestió, en el control i/o en la valoració de l'activitat. Es tracta de models de participació horitzontals (aprenentatge mutu, treball en equip, etc.), més que en altres institucions socials caracteritzades per una marcada organització jeràrquica (p.ex. l'escola). Això fa que les activitats siguin més properes als interessos dels infants i joves, de tal forma que la seva vinculació afectiva amb el projecte es veu reforçada.

**Espai
de vinculació
al territori**

Les propostes educatives, en menor o major mesura, estan situades i arrelades a un territori determinat, sigui en els marcs físic (p.ex. utilització dels equipaments del barri, activitats de descoberta de l'entorn, etc.), relacional (p.ex. relacions afectives amb veïns, participació en el teixit associatiu local, etc.) i substantiu (p.ex. continguts de les activitats relacionats amb l'entorn immediat, etc.) de l'acció. En aquest sentit, doncs, la participació a l'educació no formal proporciona a l'infant i jove una oportunitat per a l'arrelament al context social on viu.

**Espai
de relacions
comunitàries**

L'educació no formal, en menor o major mesura, proveeix a l'infant i jove un espai on desenvolupar relacions basades en el compromís mutu, en l'espontaneïtat, en el vincle afectiu, en la valoració interpersonal més enllà de conveniències o utilitats, etc., precisament en un context social on predominen cada cop més les relacions de tipus instrumental (associació per a la consecució de metes o finalitats, relacions estratègiques i contractuals, etc.).

**Espai
de lleure**

Són espais educatius caracteritzats, en menor o major mesura, pel seu caràcter lúdic, on l'infant i jove desenvolupa activitats derivades de motivacions no equiparables a obligacions. A priori, es diferencia d'algunes propostes de lleure informal pel distanciament envers a pràctiques i usos consumistes del temps lliure o d'oci.

**Espai
d'integració
social**

L'educació no formal, a priori, contribueix a reduir les desigualtats d'accés dels infants i joves als recursos educatius, culturals i socials, especialment perquè no parteixen de criteris de rendibilitat econòmica de la seva activitat, a diferència dels espais de consum d'oci infantil i juvenil. Des d'aquest punt de vista, l'àmbit d'educació no formal pot arribar a comprometre la seva actuació en defensa de la igualtat social, o bé assumint com a propis alguns interessos marginals. A més, es conformen com a espais de relació interclassistes, intergeneracionals, interètnics, interculturals, etc., on infants i joves de diferents classes, edats, orígens, etc. participen en projectes socials comuns.

La integració dels infants d'origen immigrant o de famílies amb recursos econòmics precaris és fonamental perquè el context socioeconòmic que viuen pot afectar negativament la qualitat del seu procés socialitzador. Precisament, la participació dels infants a l'oferta contribueix a consolidar els seus processos educatius i a igualar les oportunitats dels diferents grups socials.

Ara bé, la implantació d'iniciatives d'educació no formal en un determinat territori, no només aporta valor a l'acció directa amb els infants i joves, sinó que genera efectes sobre el conjunt de l'entorn social (*valors indirectes*), revertint en un major desenvolupament local i en una millora del benestar i qualitat de vida dels membres de la comunitat. A tall de síntesi, podríem assenyalar:

**Desenvolupa-
ment educatiu**

- Educació integral dels infants i els joves del territori.
- Revalorització de l'escola pública.
- Revalorització educativa del temps no lectiu.

	– Participació social de les famílies a través del suport a les propostes educatives. – Promoció de la cultura educativa entre els infants, els joves i les seves famílies. – Etc.
Desenvolupament social	– Formació d'una ciutadania compromesa. – Promoció de valors com la solidaritat i la justícia social. – Desenvolupament de polítiques d'igualtat d'oportunitats en l'accés i ús als recursos socioeducatius. – Implicació/participació dels agents en programes d'intervenció social comunitària en el territori. – Suport a la incorporació de la dona al mercat de treball, com a mesura de conciliació de la vida laboral i educativa. – Increment de la cohesió i disminució de la conflictivitat social. – Promoció del voluntariat. – Etc.
Desenvolupament cultural	– Dinamització sociocultural del barri. – Creació d'espais d'intercanvi i relació intercultural. – Innovació cultural. – Formació i transmissió de valors i competències culturals i artístics. – Foment de la identitat sociocultural del territori. – Creació de xarxes i sinèrgies en l'àmbit cultural. – Etc.
Desenvolupament polític	– Increment de la participació social. – Difusió de valors democràtics i cívics. – Generació de grups de pressió i de líders locals. – Implicació dels agents en el disseny i implementació de polítiques socials. – Formació d'opinió pública i dinamització de l'activitat política en el territori. – Relacions entre agents i administracions públiques. – Innovació en polítiques socioeducatives. – Etc.

Desenvolupament econòmic	– Creació d'empreses de prestació de serveis socioeducatius. – Creació d'ocupació relacionada amb l'educació i l'atenció a la infància. – Etc.
Desenvolupament infraestructural	– Utilització i rendibilització d'equipaments públics i privats. – Gestió d'equipaments públics per part d'entitats. – Participació dels agents del sector en les polítiques relacionades amb els equipaments. – Etc.

Atesa la dimensió territorial de l'educació no formal, resulta convenient que qualsevol iniciativa compti amb la participació i implicació de la diversitat d'agents del territori, tant en la fase de disseny com en la d'implementació, estiguin o no involucrats directament amb l'acció educativa. Precisament, un dels reptes que ha d'afrontar l'àmbit de l'educació no formal és el de la seva vinculació territorial.

Forces

L'àmbit de l'educació no formal es troba en un procés d'una certa expansió i consolidació, afavorit en part per la concurrència de diversos fenòmens que reforcen i enforteixen la seva posició i rellevància socials. Alguns dels principals factors de desenvolupament (*forces*) s'exposen a continuació:

Participació de la societat civil	Històricament, l'educació no formal s'ha articulat <i>des de i amb</i> la participació directa i abnegada de la societat civil. Aquest fet ha permès, per un costat, situar-se en una posició de certa proximitat envers les necessitats socials i, per l'altre, disposar d'un important dinamisme i capacitat d'adaptació als canvis i a les demandes procedents de l'entorn immediat. La seva funcionalitat social, en un procés dinàmic de constant redefinició, esdevé fortalesa i factor de consolidació en èpoques de canvi social.
Autonomia d'acció	Juntament amb el dinamisme característic de l'àmbit de l'educació no formal, cal destacar el

grau d'autonomia que han tingut els agents socials, especialment els del tercer sector (entitats de lleure, AMPA, etc.), a l'hora de definir les seves propostes educatives. Això ha permès compaginar una forta identificació interna envers els projectes d'actuació i una adequació de l'oferta als interessos dels infants i joves, i també a les necessitats de les famílies.

**Pluralitat
sociocultural**

El teixit social de les nostres ciutats i pobles està experimentant una diversificació sociocultural creixent. Els fluxos immigratoris o l'emergència de noves subcultures infantils i juvenils, entre molts altres fenòmens, conformen realitats socials cada cop més heterogènies i difícils de gestionar. Aquest fet planteja el repte de la integració sociocultural de minories i majories en el nou engranatge social, especialment a través de l'articulació d'espais de relació compartits i de projectes socials comuns. L'educació no formal, com a espai de socialització i participació ciutadana, esdevé un àmbit d'actuació privilegiat.

Lleurecentrisme

El lleure es configura com a espai simbòlic i vivencial estructurador de les subjectivitats i identitats dels infants i els joves d'avui, especialment per les oportunitats expressives, experiencials i relacionals que ofereix. Aquesta revalorització del temps de lleure afavoreix, sense dubte, el desenvolupament de l'educació no formal.

Institucionalització

L'educació no formal representa un espai de lleure institucionalitzat, articulat a l'entorn de principis i models normatius i valòrics reconeguts i compartits socialment, amb la finalitat de ser transmesos als infants i joves als quals va dirigida la seva actuació. Aquest és el seu rol, que compta amb un reconeixement social important (sobretot per part de les famílies, que sovint recelen del lleure informal dels seus fills i filles).

Qualitat

Els agents directes assumeixen cada cop amb major convicció el repte de la qualitat de l'oferta. En aquest sentit, s'està prenent consciència en el sector que resulta necessària la problematització

Coreponsabilització

dels projectes educatius, la implementació de polítiques d'accessibilitat i acollida, la formació específica i permanent dels educadors, la professionalització de les estructures organitzatives, la recerca de recursos nous, la vinculació amb el territori, etc.

Per als agents indirectes, com ara les escoles, el desenvolupament de l'educació no formal es converteix en un requeriment de qualitat en la seva voluntat de revalorització (especialment l'escola pública), en el benentès que la realització d'activitats extraescolars s'ha convertit en un condicionant important en l'elecció d'escola per part de les famílies.

La rellevància social de l'educació no formal, així com els reptes que té plantejats per al futur, com el de la qualitat, conformen el substrat necessari per a la coreponsabilització² dels diversos agents socials (famílies, escoles, entitats, administracions, serveis socials, equipaments, etc.), directes i indirectes, en el desenvolupament del sector.

Riscos

L'àmbit de l'educació no formal està sotmès també a contradiccions, obstacles, amenaces i dificultats que perjudiquen, o ho poden fer en el futur, el seu desenvolupament, sempre que no s'afrontin o es resolguin a temps. Alguns dels principals *factors de risc* s'exposen a continuació:

Atomització del sector

La creixent diversificació de les activitats i els agents d'educació no formal ha suposat un factor d'enriquiment i dinamisme poc freqüent en altres àmbits educatius, com el formal. No obstant, també ha contribuït a generar una important desestructuració que provoca disfuncions relacionades amb la coordinació, identificació de duplicitats, malbaratament de recursos, etc. De

² "La coreponsabilització està relacionada amb la voluntat de realitzar un treball transversal basat en el coneixement mutu, en el fet de compartir objectius, informació, percepcions i reflexions, així com coordinar professionals, serveis i accions, tot evitant duplicitats i inhibicions". També es manifesta en una voluntat de proveir serveis, flexibilitzar estructures, rendibilitzar esforços i recursos, generar processos d'implicació individual i comunitària, i afavorir la coordinació i la col·laboració permanents (Alsinet i altres, 2003:66).

**Interven-
cionisme de
l'administració
pública**

fet, l'àmbit de l'educació no formal es caracteritza per una amalgama d'entitats i serveis que no disposen dels espais de coordinació i relació que afavoreixin l'optimització de la seva acció. Cal afegir que aquesta descoordinació és present també entre els agents d'educació formal i no formal, entre els quals generalment no s'estableix ni itineraris per als infants i joves, ni actuacions conjuntes ni intercanvis de coneixement sobre els respectius projectes educatius.

El repte de la coresponsabilitat passa, en part, per una **major implicació de les institucions públiques**, especialment en garantir el suport infraestructural, la qualitat i l'accés de la població amb majors dificultats a l'oferta existent (FAPAC, 2002), que actualment és creixent però encara insuficient. Aquesta intervenció de l'administració pública, però, suposa també un increment de la burocratització, regulació i necessitat d'adaptació a criteris d'actuació aliens a les pròpies entitats. Val a dir que l'àmbit de l'educació no formal s'ha caracteritzat tradicionalment per una forta autoregulació i autogestió des del tercer sector, amb el suport inqüestionable de la societat civil, a diferència de l'educació formal, que compta amb un control important de l'administració. Per tant, resulta imprescindible acompanyar la major implicació de l'administració pública amb un procés de negociació i reflexió amb la resta d'agents sobre els criteris que han d'estructurar la relació: **com s'estableix la coresponsabilitat sense incrementar la burocratització i les rigideses, sense generar dependències que condicionin l'estabilitat de l'actuació i sense malmetre el grau d'autonomia i dinamisme que caracteritza els agents implicats directament en l'acció educativa.**

**Estratificació
social**

L'educació no formal esdevé un recurs valuós per a l'equitat social, tal com s'ha comentat anteriorment. Certament, però, els estudis realitzats manifesten que determinades categories socials s'apropien en major mesura del valor de l'educació no formal: per exemple, els nens i els nois vs.

les nenes i les noies³; els/les fills/es de famílies amb un nivell d'estudis mitjà i alt vs. els/les fills/es de famílies amb un nivell d'estudis baix; els infants i joves d'origen autòcton vs. els infants i joves d'origen immigrant; els infants menors de dotze anys vs. els infants i joves majors de dotze anys; etc.

Això significa que la participació dels infants i joves a l'educació no formal difereix en funció del sexe, l'edat, l'origen, la classe social, etc., diferències que esdevenen desigualtats quan es pren en consideració el cost de l'activitat per a l'usuari, el tipus d'activitat, els requisits d'accés, els models educatius, els referents culturals, etc. L'àmbit de l'educació no formal, doncs, reproduceix l'estratificació social, ja present en altres àmbits educatius.

La desigualtat no només es fa present en l'accessibilitat dels infants i joves a l'oferta, sinó també quan aquesta es porta a la pràctica. **L'espai de l'educació no formal es caracteritza per l'activació de dinàmiques segregadores i/o discriminatòries**, en la mesura que es (re)produeixen i s'escenifiquen les estructures relacionals i socials dominants en el desenvolupament de les activitats. Sense anar més lluny, els infants i joves, dins d'un mateix espai educatiu de lleure, constitueixen endo i exogrups a l'entorn de la classe social, el sexe, el grup d'edat, l'adscripció ètnicocultural, o qualsevol combinació d'aquests eixos de diferència/desigualtat social. Per tant, els agents no només han d'afavorir polítiques d'accessibilitat i igualtat d'oportunitats, sinó també estratègies d'educació intercultural (veure Herrera i altres, 2003).

Subsidiarietat

Les disfuncionalitats dels temps laboral i escolar, juntament a la incorporació de la dona al mercat de treball regularitzat, han estat factors d'increment de demanda d'educació no formal. Aquesta realitat, però, està acompanyada sovint entre les

³ Aquesta diferència s'explica per la prevalença de l'esport, especialment entre els nens i nois, sobre la resta d'ofertes d'educació no formal. Cal precisar, però, que aquestes diferències han disminuït considerablement en l'actualitat.

famílies per **concepcions de l'educació no formal com a recursos de custòdia i entreteniment, merament assistencials, més que no pas valorats per la seva veritable aportació pedagògica i educativa**. Aquesta dimensió assistencialista, a més, introdueix major complexitat a l'atenció: la diversificació de situacions familiars diversifica alhora les necessitats dels infants que assisteixen al servei, fet que genera problemes d'adequació constants. De fet, és important tenir clar que l'educació no formal no pretén substituir el paper d'una altra institució educativa, en el cas que aquesta falli o no disposi del temps suficient. La funció socialitzadora que desenvolupa l'escola (educació formal) i la família (educació informal) són insubstituïbles per a l'òptim desenvolupament personal i social dels infants, els quals necessiten del seu temps. En altres paraules, **no és positiu saturar i sobreocupar l'infant amb activitats d'educació no formal en detriment de l'actuació d'altres instàncies socialitzadores**, com sovint succeeix.

Per un costat, doncs, cal promoure **accions d'(in)formació envers les famílies sobre la funció educativa del temps i de les activitats de lleure**, implicant-les si s'escau en el seu desenvolupament (p.ex. a través de les AMPA). I per un altre, la promoció de l'educació no formal ha d'estar acompanyada d'esforços per a la **conciliació entre l'horari escolar de l'infant i l'horari laboral dels progenitors**.

Instrumentalització del lleure

Les nostres societats es caracteritzen cada cop més per una major competència entre els seus membres per a l'obtenció dels recursos econòmics, socials, culturals, laborals, etc. El lleure també en pateix les conseqüències en forma de procés d'instrumentalització: moltes famílies aprecien l'educació no formal en termes de rendiment present i d'inversió de futur per a l'infant ("què sap fer?"; "això li servirà per..."; etc.), com a bagatge que va acumulant per a la seva promoció social. Això fa que determinades ofertes, com per exemple l'an-

Control i heteroregulació socials

glès o la informàtica, apreciades en el mercat de treball, estiguin més valorades i demandades que altres propostes basades en “intangibles” (valors, actituds, etc.). De fet, **sovint es confon l'adquisició d'aprenentatges selectius i distintius amb un millor aprofitament educatiu del temps de lleure o amb una proposta educativa de major qualitat.**

L'educació no formal es caracteritza per la institucionalització i formalitat de les seves activitats, fet que suposa també una certa dosi de control i regulació socials de les normes, els espais i els temps en el si dels quals es desenvolupen (encara que en menor mesura –o menys explícits– que en la institució escolar). Aquesta consideració és pertinent per a les activitats de caràcter acadèmic i instructiu (p.ex. acadèmia d'anglès, escola de música, etc.), però també per a les lúdiques o de lleure en sentit ampli (p.ex. ludoteca, esplai, etc.). El control i la regulació de les activitats provoca que molts joves concebin l'educació no formal com a espai en el qual queden limitades les seves oportunitats d'autoregulació, d'expressió i de desplegament personal. Aquest fet xoca frontalment amb la construcció social del lleure entre els joves, com a espai d'experimentació (fins i tot, de transgressió de normes) i de descoberta i construcció de la pròpia identitat, amb regles de joc establertes segons els propis criteris i interessos. De fet, els agents educatius mostren la seva **difficultat de connexió amb el segment juvenil, per al qual les ofertes –i la demanda– són més minoritàries.**

Aquesta contradicció es fa més evident en espais d'educació no formal que reproduïxen el model educatiu escolar (activitats acadèmiques), i més encara si s'hi afegeix la presència d'un adult com a supervisor o educador. Són models que no atrauen joves, sovint de classes obreres, que s'han incorporat prematurament al mercat de treball i aspiren a formes d'oci més adultes, en les quals es valora sobretot l'autonomia. Ni tampoc els infants i joves que ja han oposat resistència

a l'escola. De fet, l'experiència escolar condiona la relació de l'infant i jove amb l'educació no formal. Aquests sovint construeixen una concepció del lleure amb lògiques de funcionament oposades als espais de responsabilitat i obligació, com l'escolar i el familiar, i busquen en xarxes de relacions no institucionalitzades, llunyanes als valors i normes de l'escola o la família, formes de realització i expressió personals. En aquest sentit, resulta important articular models d'educació no formal incloents, **on els infants i els joves, en el seu conjunt, puguin trobar espais d'oportunitats per al desenvolupament.**

Mercantilització de l'espai de lleure

Les consideracions anteriors resulten més evidents amb l'emergència i desenvolupament d'un mercat de consum d'oci infantil i juvenil que connecta amb facilitat amb les ganes d'experimentació dels infants i joves, els quals troben nous formats per a l'establiment de relacions socials i una varietat d'instruments i referents simbòlics per a l'expressió i construcció identitària, lluny d'heteroregulacions. D'aquesta manera, **l'àmbit de l'educació no formal "competeix" amb un potent sector privat per a l'atracció dels infants i joves en la seva oferta en temps de lleure.**

Certament, però, **l'àmbit de l'educació no formal també es troba immersa en aquest procés de mercantilització de l'espai de lleure.** Les oportunitats de negoci en un oci educatiu no formal en desenvolupament atrau empreses de serveis i professionals, que incrementen els costos de l'activitat i també els riscos, si no s'hi posa remei, d'excloure els infants i joves que no poden assumir-los. Precisament, l'àmbit de l'educació no formal ha estat sensible històricament a les necessitats i interessos socials i culturals més "marginals" i minoritaris, fet que no és possible en un context mercantilitzat on es premien les majories i es promou la uniformització dels gustos per assegurar el negoci, i on la distinció només és possible a canvi d'un preu elevat. No seria bona, tampoc, la conformació d'un espai d'educació no

formal segmentat, mercantilitzat –governat pel mercat–i no mercantilitzat –sostingut per l'administració pública i executat per aquesta o pel tercer sector–, en el qual es reforcin distincions i estigmatitzacions pel fet de participar en un o altre.

Complexitat

Els discursos dominants promouen la professionalització com a garantia per a l'assoliment del repete de la qualitat. I certament, el desenvolupament de l'educació no formal i les exigències de major qualitat de l'oferta han suposat un augment de les responsabilitats dels actors que hi intervenen i la necessitat d'atendre a actuacions educatives i a gestions administratives i legals d'una complexitat creixent, que sense la intervenció de professionals resulta extraordinàriament feixuga i complicada. Si bé la professionalització del sector és una necessitat, cal tenir present que no és una via plausible o observable per a molts agents, sigui per les característiques de la seva activitat, sigui per la capacitat de generar recursos, sigui pel substrat ètic que els defineix i constitueix com a agent. I precisament, aquests agents, completament voluntaristes, troben dificultats importants a l'hora de desenvolupar la seva activitat, immersos en un context de "professionalitzar-se o morir" i de creixent burocratització. Els actors responsables de definir les condicions estructurals de l'educació no formal (recursos econòmics de partida, equipaments i instal·lacions, etc.), especialment l'administració pública a través de les seves polítiques socioeducatives i socioculturals, han de ser sensibles a la diversitat de possibilitats i de models de gestió presents en el sector –p.ex. requeriments burocràtics per demanar subvencions– (Subirats i Albaigés, 2006).

L'àmbit de l'educació no formal es construeix quotidianament amb la participació d'una important quantitat de voluntaris. La incorporació de professionals en el si de les entitats requereix per part d'aquestes un procés de redefinició de les estructures organitzatives, que permeti inte-

grar el rol del professional i el rol del voluntari, sense interferències i de forma acumulativa. A vegades, succeeix que el professional tendeix a assumir funcions abans desenvolupades per voluntaris, per la qual cosa l'entitat no aprofita el valor afegit de la professionalitat i, a més, ofega o no reforça les aportacions voluntaristes dels seus membres.

Precarietat

La professionalització de l'àmbit de l'educació no formal es produeix en un **marc laboral de forta precarietat**, condicions que no afavoreixen l'òptima gestió dels recursos educatius. Aquesta precarietat es manifesta amb una elevada temporalitat de la contractació, amb retribucions baixes, amb dificultats per accedir a la formació continua i permanent, etc. Això reforça, entre altres, una important **inestabilitat dels equips gestors i formadors**, rotació que també és present entre el personal voluntari, i **notables dèficits formatius** per part d'aquests, fets que malmeten la coherència i la qualitat de la tasca educativa. La precarietat no només és present entre els equips, sinó en l'organització econòmica global de l'activitat i en els locals i infraestructures on aquesta es desenvolupa.

Obstacles a la vinculació

Una de les exigències realitzades envers l'àmbit de l'educació no formal és la intensificació de la vinculació amb el territori. **Els agents, a més de no disposar d'espais de coordinació, des d'on transmetre necessitats i endegar iniciatives de col·laboració, tenen barreres importants**, per exemple, en la utilització dels equipaments públics (escoles, poliesportius, etc.), en la participació en la planificació i avaluació de les polítiques socioeducatives del territori, etc.

Responsabilitat i recursos

La vinculació amb el territori comporta també estar obert a majors requeriments externs i ser sensible a les demandes de l'entorn immediat. De fet, als agents d'educació no formal se'ls exigeix polítiques d'igualtat d'oportunitats, polítiques d'atenció als grups socials més desafavorits, polítiques d'atenció a la diversitat, etc., sense que la

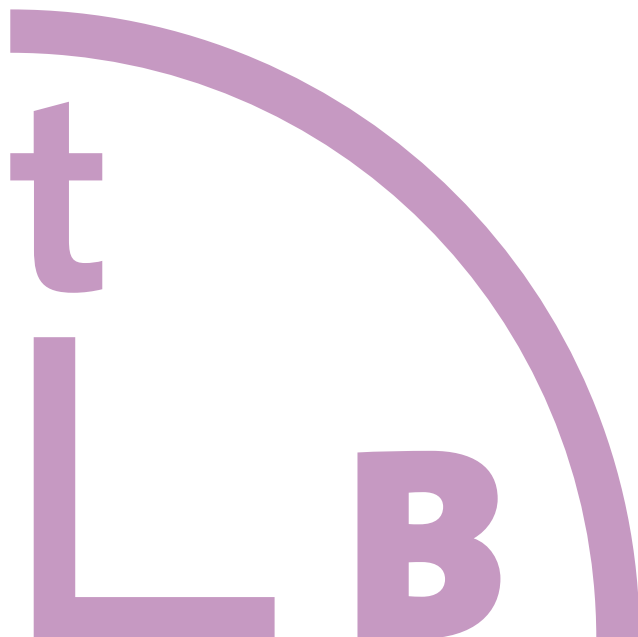
qualitat se'n vegi afectada. Evidentment, aquest increment de la responsabilitat exigida socialment i política ha de comptar amb els recursos necessaris, especialment de l'administració pública⁴, per tal que pugui ser executada sense dificultats. I, per ara, aquesta combinació de responsabilitats i recursos no està resolta, i afecta a l'accessibilitat i a la qualitat de la intervenció. D'aquí que es posi l'èmfasi en la coresponsabilització dels agents socials.

Sense els recursos adequats, els agents que assumeixin la seva responsabilitat social poden veure com **la qualitat de la seva oferta es deteriora i que, de retruc, aquesta sigui estigmatitzada per la comunitat local**. Això és el que succeeix ja en determinats territoris, on hi ha serveis que s'han convertit en específics per a infants i joves, per exemple, d'orígens immigrants o de situacions socioeconòmiques desfavorides, malgrat que en el seu origen eren genèrics. L'estigmatització, com s'ha comentat anteriorment, dualitza les propostes d'educació no formal i estructura les relacions socials en funció de l'origen, el nivell socioeconòmic, etc.

⁴ Val a dir que existeixen iniciatives innovadores d'educació no formal en les quals, a més de l'administració pública, les empreses locals s'impliquen en programes de beques que promouen la participació d'infants i joves amb dificultats econòmiques.

3

PRESENTACIÓ DEL PROJECTE *TEMPS DE BARRI, TEMPS EDUCATIU COMPARTIT*



Temps de Barri, Temps educatiu compartit és un projecte d'investigació-acció participativa impulsat per l'Ajuntament de Barcelona (Regidoria d'Usos del Temps i Institut d'Educació) i la Fundació Jaume Bofill, en col·laboració amb els districtes de la ciutat, que es proposa dissenyar i aplicar actuacions que optimitzin l'ús dels temps i espais educatius dels infants i de les pròpies famílies, amb la implicació dels diferents agents que intervenen en l'àmbit de l'educació no formal (escoles, famílies, equipaments i entitats).

Més concretament, el projecte pretén assolir els **objectius** següents:

1. Promoure l'ús educatiu del temps dels infants i adolescents i fomentar la seva participació en l'oferta d'activitats educatives més enllà de l'horari lectiu.

2. Obrir les activitats educatives que es fan als centres escolars als infants i adolescents del barri i optimitzar les condicions d'accessibilitat.
3. Promoure el coneixement sobre l'oferta d'activitats educatives i d'equipaments públics per part de les famílies i la resta d'agents socioeducatius del territori.
4. Potenciar la coordinació dels agents educatius i dinamitzar la creació de xarxes socioculturals en els àmbits de l'educació formal i no formal.
5. Fomentar la utilització més intensiva dels equipaments públics (escoles, centres cívics, etc.) per part de les famílies i de la resta d'agents educatius del territori.
6. Desenvolupar projectes compartits entre agents educatius que optimitzin l'oferta d'activitats existents al barri i l'ús dels recursos que es destinen a aquest àmbit.

El projecte va iniciar-se l'any 2005 als barris de Sants, Hostafrancs i la Bordeta (Districte de Sants-Montjuïc), Penitents, la Salut, Vallcarca i el Coll (Districte de Gràcia) i Prosperitat (Districte de Nou Barris), segons les **fases d'intervenció** següents:

1. **Diagnòstic dels agents.** A mitjan any 2005, es va procedir a fer una primera prospecció sobre la realitat de l'educació no formal als barris on es desenvolupava el projecte. La finalitat era identificar les principals demandes i necessitats que tenien els agents implicats a l'hora de dinamitzar les activitats educatives.

En el marc d'aquesta fase, es van fer al voltant de dues-centes entrevistes amb representants d'AMPA, centres escolars, entitats d'educació en el lleure, entitats esportives, equipaments públics, entitats culturals, etc., així com diverses sessions participatives per compartir i discutir els resultats obtinguts de la diagnosi.

2. **Diagnòstic dels infants, adolescents i famílies: el *debat familiar*.** A finals de 2005, es va organitzar una consulta als infants i a les seves famílies, amb la finalitat de conèixer els usos i les seves opinions i demandes sobre els temps educatius més enllà de l'horari lectiu. En total, quasi cinc mil famílies van participar en l'experiència i van

respondre el qüestionari (en endavant *debat familiar*) amb les seves demandes.

3. **Elaboració de propostes.** Durant el curs 2005-2006, a través d'un procés participatiu, els diversos agents implicats van analitzar la informació recollida en les diagnosi anteriors i van definir les propostes d'actuació a desenvolupar a cadascun dels barris. El procés participatiu va constar de diverses sessions de treball, les quals van comptar amb la implicació de més de cinquanta agents en total.
4. **Disseny, implementació i avaluació d'accions.** Finalment, a partir del curs 2006-2007, es va procedir a planificar i a implementar els projectes d'actuació consensuats prèviament amb bona part dels agents dels territoris de referència. En l'apartat sisè d'aquest document, es descriuen breument els principals projectes implementats.

La *diagnosi dels agents i el debat familiar* (fases 1 i 2) van permetre conèixer les dinàmiques associades a la participació dels infants i adolescents a l'àmbit de l'educació no formal. Aquest document recull una síntesi dels principals resultats obtinguts en aquesta primera etapa del projecte.

Actualment, *Temps de Barri, Temps educatiu compartit* es desenvolupa en altres barris de Barcelona, en els quals també s'estan duent a terme aquestes mateixes fases d'intervenció.

4

L'EXPERIÈNCIA DEL *DEBAT FAMILIAR*



4.1. Sobre la metodologia del *debat familiar*

L'experiència del *debat familiar* va consistir en l'administració d'un qüestionari que, alhora que servia per recollir informació rellevant sobre la participació dels infants a les activitats educatives, convidava les famílies a discutir i reflexionar a l'entorn de l'educació no formal i dels usos socials i educatius del temps. Des d'aquesta perspectiva, l'objectiu era sensibilitzar les famílies sobre la importància educativa de l'àmbit no formal i conèixer les principals demandes i necessitats dels infants i les seves famílies.

El qüestionari va ser distribuït per les mateixes escoles entre els alumnes d'educació infantil, primària i secundària durant els mesos d'octubre i novembre de 2005, i va ser contestat a casa, conjuntament per infants, adolescents, pares i mares.

Algunes preguntes estaven adreçades als infants, altres, als pares i mares i altres, a tota la família. El qüestionari estava organitzat a partir dels diferents espais de la llar. *L'habitació del fill/a* contenia les preguntes adreçades als infants i adolescents, amb la finalitat de descriure el seu perfil sociodemogràfic i la seva relació amb les activitats educatives



més enllà de l'horari lectiu. *L'habitació dels pares* contenia les preguntes dirigides als progenitors, amb la finalitat de conèixer el seu perfil socioeconòmic i la seva concepció de l'educació no formal. I, finalment, els espais comuns de la llar (*el menjador* i *la cuina*) contenien les preguntes adreçades al conjunt de la família, en relació amb la valoració de l'educació no formal i a la formulació de demandes específiques.

Per fomentar el debat, el qüestionari havia de ser contestat pel conjunt de la família. Les preguntes adreçades als infants i adolescents (*l'habitació del fill o filla*) eren formulades pels progenitors, les preguntes dirigides als progenitors (*l'habitació dels pares*) havien de ser formulades pels seus fills i filles, i les preguntes comunes (*el menjador* i *la cuina*) exigien una discussió prèvia i un acord entre els membres de la família.



4.2. Sobre la participació dels centres a l'experiència del *debat familiar*

Els centres escolars participants són aquells que van mostrar-se predisposats a distribuir els qüestionaris entre el seu alumnat. En aquest sentit, cal valorar molt positivament la implicació mostrada pels centres participants, tant en la distribució dels qüestionaris com en la seva recollida.

Dels quaranta-tres centres escolars ubicats als barris de referència, trenta-quatre van acceptar participar en la diagnosi i distribuir els qüestionaris. **La participació entre els centres de titularitat pública va ser quasi del 100% (26/27), mentre que entre els centres de titularitat privada ho va ser del 50% (8/16).** En general, aquesta diferència s'explica per una major vinculació dels centres públics amb projectes d'intervenció de caràcter comunitari i per la major presència de dèficits relacionats amb l'oferta educativa no formal.

Més enllà d'aquestes diferències, els motius que expliquen la no participació de determinats centres públics i concertats en l'experiència del *debat familiar* han estat diversos, i no sempre coincidents: existència d'enquestes de centre sobre l'interès de les famílies en les activitats que organitza l'escola, falta de percepció d'utilitat de l'experiència del *debat familiar*, desinterès total o parcial a participar en el projecte, canvi en l'equip directiu del centre, problemes de relació entre direcció de centre i AMPA, etc.

Taula 1. Centres participants que distribueixen els qüestionaris entre l'alumnat i les seves famílies (curs 2005/2006)

	Sants-Centre		Gràcia Nord		Prosperitat		TOTAL	
Escola pública	Centres particip.	Total centres	Centres particip.	Total centres	Centres particip.	Total centres	Centres particip.	Total centres
Total	12	12	7	8	7	7	26	27
Ed. Infantil i primària	9	9	6	7	5	5	20	21
ESO	3	3	1	1	2	2	6	6
Escola concertada	Centres particip.	Total centres	Centres particip.	Total centres	Centres particip.	Total centres	Centres particip.	Total centres
Total	6	9	2	5	0	2	8	16
Ed. Infantil i primària	5	8	2	5	0	2	7	15
ESO	5	6	1	4	0	2	6	12
Escola concertada	Centres particip.	Total centres	Centres particip.	Total centres	Centres particip.	Total centres	Centres particip.	Total centres
Total	18	21	9	13	7	9	34	43
Ed. Infantil i primària	14	17	8	12	5	7	27	36
ESO	8	9	2	5	2	4	12	18

Font: Elaboració pròpia a partir de dades dels debats familiars.

Per barris, la participació de centres més baixa se situa a Gràcia (9/13). La poca vertebració social i associativa dels barris de Gràcia Nord podria fomentar una menor predisposició per part de determinats centres a participar en projectes i experiències de caràcter eminentment territorial.

4.3. Sobre la participació de les famílies a l'experiència del debat familiar



La implicació dels centres escolars en la distribució i recollida dels qüestionaris va reforçar la participació de les famílies. Dels 11.035 alumnes matriculats en els centres escolars que participaren en la diagnosi (en els nivells educatius d'educació infantil, primària i secundària obligatòria), **4.803 van retornar el qüestionari contestat**. Això representa un **percentatge de resposta del 43,5%**, xifra molt significativa si es té en compte altres experiències similars.

Existeixen diferències importants en el percentatge de resposta entre centres escolars. Les escoles concertades han tingut un percentatge de

resposta significativament superior (56,4%) al dels centres públics (35,9%). Els motius que ens permeten explicar aquestes diferències en el percentatge de resposta responen fonamentalment a la composició socioeconòmica i sociocultural de l'alumnat, a les formes de relació de les famílies amb el centre i a la implicació de la direcció en la distribució i recollida. En general, la major implicació de l'equip directiu en la dinamització i organització de l'oferta educativa no formal ha afavorit l'assumpció del *debats familiars* com un recurs d'informació clarament estratègic per al centre.

Ara bé, hi ha diferències que no queden explicades exclusivament per la titularitat del centre. La importància de l'oferta d'educació no formal per al projecte educatiu de centre, el nivell de dinamització de la seva oferta educativa en horari no lectiu, la complexitat socioeducativa de l'alumnat del centre i de les seves famílies (origen, capital cultural dels progenitors, etc.), etc. són altres factors que cal prendre en consideració. En algun cas, la implicació dels professionals dels centres escolars o de les pròpies AMPA a l'hora de distribuir i fer el seguiment de la recollida dels *debats familiars* ha estat fonamental.

En termes generals, **existeixen més diferències entre escoles de titularitat pública, que entre centres públics i concertats**. Aquest fet també s'ha observat en el nivell de dinamització de l'oferta d'educació no formal en els propis centres escolars.

Taula 2. Percentatge de resposta dels debats familiars (curs 2005/2006)

	Sants-Centre		Gràcia Nord		Prosperitat		TOTAL	
Escola pública	Debats familiars	% de resposta	Debats familiars	% de resposta	Debats familiars	% de resposta	Debats familiars	% de resposta
Total	1.379	39,2	359	30,3	762	33,9	2.500	35,9
Ed. Infantil i primària	890	37,0	336	30,5	529	36,0	1.755	35,3
ESO	489	43,9	23	26,7	233	29,9	745	37,6
Escola concertada	Debats familiars	% de resposta	Debats familiars	% de resposta	Debats familiars	% de resposta	Debats familiars	% de resposta
Total	1.988	59,0	315	43,7	-	-	2.303	56,3
Ed. Infantil i primària	1.077	56,8	214	40,3	-	-	1.291	53,2
ESO	911	61,9	101	53,2	-	-	1.012	60,9
Escola concertada	Debats familiars	% de resposta	Debats familiars	% de resposta	Debats familiars	% de resposta	Debats familiars	% de resposta
Total	3.367	48,9	674	35,3	762	33,9	4.803	43,5
Ed. Infantil i primària	1.967	45,7	550	33,7	529	36,0	3.046	41,1
ESO	1.400	54,2	124	44,9	233	29,9	1.757	48,3

Font: Elaboració pròpia a partir de dades dels *debats familiars*.

Per edats, malgrat que són els que menys participen en l'oferta d'activitats educatives més enllà de l'horari lectiu, els alumnes d'ESO són els que han contestat més els qüestionaris. Les diferències de resposta amb els alumnes d'educació infantil i primària s'expliquen, bàsicament, pel nivell de dificultat que suposava respondre el *debat familiar*.

El districte que ha tingut un percentatge de resposta més elevat ha estat Sants (49,0%), seguit a una gran distància de Gràcia (35,3%) i Nou Barris (33,9%). Les diferències entre districtes s'expliquen principalment pel pes del sector privat entre les escoles participants i pel diferent grau d'implantació i apropiació del projecte per part dels centres escolars i de les seves AMPA.

A Sants-Centre, els centres escolars que hi han participat són: CEIP Miquel Bleach, CEIP Pràctiques I, Escola Proa, CEIP Pràctiques II, CEIP Perú, Escola Oscan, Escola Joan Pelegrí, CEIP Barrufet, Escola Institució Montserrat, CEIP Lluís Vives, CEIP Gayarre, CEIP Francesc Macià, CEIP Cavall Bernat, Escola Lloret, Escola Sant Medir, IES Emperador Carles, IES Joan Coromines i IES Lluís Vives.

A Gràcia Nord, són: CEIP Josep Maria de Sagarra, Escola Gravi, CEIP Montseny, CEIP Baldri Reixac, CEIP La Farigola de Vallcarca, CEIP Rius i Taulet, CEIP Turó del Cargol, Reina Elisenda i IES Pere Bosch i Gimpera.

I a Prosperitat, són: CEIP Prosperitat, CEIP Tibidabo, CEIP Santiago Rusiñol, CEIP Mercè Rodoreda, CEIP Víctor Català, IES Galileu Galilei i IES Sant Andreu.

Volem agrair la participació a tots ells.

5

ELS CONDICIONANTS DE LA PARTICIPACIÓ DELS INFANTS A L'EDUCACIÓ NO FORMAL



Bona part dels estudis que han intentat dimensionar la participació a l'educació no formal a Catalunya coincideix a assenyalar que al voltant de les dues terceres parts dels infants i adolescents fan algun tipus d'activitat. Per exemple, l'enquesta sobre participació i famílies duta a terme pel CIIMU va obtenir que, sobre una mostra de 1.901 enquestats, tots ells estudiants de 6è de primària i de 2n i 4t d'ESO, el 67,9% participava en activitats educatives no formals durant el curs escolar (Trilla i Rios, 2005).

Si ens fixem en els infants i adolescents que han contestat el qüestionari del *debat familiar* (4.803), trobem que el 74,4% manifesta realitzar algun tipus d'activitat. En estratificar la mostra per edat, sexe, nivell d'estudis dels progenitors i titularitat de centre, per tal de garantir la proporcionalitat respecte a la població objecte d'anàlisi, aquest percentatge se situa en el 74,6%.

Tot i així, a l'hora de valorar aquest resultat, cal tenir present que el *debat familiar* no ens permet dimensionar amb exactitud la proporció real d'alumnes que participa en aquest àmbit educatiu. El percentatge de participació està calculat sobre els infants que han retornat els debats voluntàriament, no sobre el conjunt d'alumnes del centre. Com

que les famílies que consumeixen aquest tipus d'oferta mostren una major predisposició a reflexionar sobre aquest àmbit educatiu i a participar en una experiència, com la del *debat familiar*, que pretén millorar-lo, podria ben bé succeir que aquest percentatge estigués sobredimensionant la participació dels infants i adolescents a les activitats.

Taula 3. Percentatge de participació dels infants i adolescents en activitats educatives (exclosos els NS/NC)

Edat	Total	Escola pública	Escola concertada	Educació infantil i primària	ESO	Nen/noi	Nena/noia
Total	74,4	68,5	80,7	77,2	69,3	79,3	70,3
Total (<i>mostra estratificada</i>)	74,6	70,4	80,7	76,1	68,9	77,8	71,5

Font: Elaboració pròpia a partir de dades dels *debats familiars*.

La taula 3 també ens serveix per observar algunes diferències relacionades amb la titularitat del centre, el cicle educatiu (i edat) o el gènere. Aquests són alguns dels factors que condicionen la participació dels infants i adolescents a l'oferta educativa. En aquest apartat, precisament, intentarem analitzar els condicionants més significatius.



5.1. Les característiques del territori

Un dels elements que cal tenir present per comprendre les dinàmiques de participació dels infants i les seves famílies a l'àmbit de l'educació no formal fa referència a les característiques del territori on s'ubica l'oferta. La xarxa d'equipaments que disposa un determinat territori, la vertebració del seu teixit associatiu o el dinamisme i lideratge d'alguns dels seus agents educatius, per posar alguns exemples, són factors claus que condicionen l'amplitud i la qualitat de l'oferta educativa existent o la seva capacitat d'atraure la demanda.

Els resultats dels *debats familiars* deixen entreveure algunes diferències significatives quant a la participació dels infants i adolescents en activitats educatives. **A Gràcia Nord, el 79,4% dels infants participen a l'oferta d'activitats, percentatge significativament superior al de Sants-Centre (74,9%) i Prosperitat (67,8%).** Alhora, les diferències entre territoris estan més accentuades al sector públic, que al privat.

Taula 4. Percentatge de participació dels infants i adolescents en activitats educatives per territori i titularitat de centre (exclosos els NS/NC)

Sants-Centre			Gràcia Nord			Prosperitat		
Escola pública	Escola concertada	Total	Escola pública	Escola concertada	Total	Escola pública	Escola concertada	Total
67,1	80,1	74,9	75,1	84,6	79,4	67,8	-	67,8

Font: Elaboració pròpia a partir de dades dels *debats familiars*.

A continuació, analitzem les característiques dels tres territoris de referència que, segons el nostre criteri, condicionen directament o indirecta la participació dels infants a l'àmbit de l'educació no formal.

5.1.1. La composició socioeconòmica de les famílies

En bona part, aquestes diferències de participació en l'àmbit de l'educació no formal s'expliquen per l'estructura social dels territoris de referència. Tal i com s'il·lustra en la taula 5, les principals diferències se centren en:

- **Origen de la població.** Dels tres territoris, Sants-Centre és el que compta amb una presència més elevada de població de nacionalitat estrangera (15%, per 12% de Gràcia Nord i Prosperitat), mentre que Prosperitat, com a conseqüència de la seva formació associada als fluxos immigratoris de mitjan segle xx procedents de la resta de l'Estat, és el que té una presència més elevada de població nascuda fora de Barcelona (48%, per 40% de Sants Centre i Gràcia Nord). Per la seva banda, **Gràcia Nord és el territori que presenta una menor presència de població tant de nacionalitat estrangera com nascuda fora de la ciutat.** Aquest pes menor del fet migratori té efectes sobre la configuració socioeconòmica de la població.
- **Capital econòmic de la població.** En efecte, la taula 5 mostra com **Gràcia Nord es caracteritza per una presència de classes mitjanes patrimonials i professionals més elevada, en comparació a Sants-Centre i sobretot a Prosperitat.** A Gràcia Nord, el 7% de la població activa és empresària amb personal assalariat (per un 3% a Prosperitat) i el 25%, tècnics i professionals qualificats (per un 7% a Prosperitat). Alhora, Gràcia Nord mostra la taxa d'atur més baixa, i la taxa d'activitat més elevada. Globalment, doncs, podem afirmar que

les seves famílies compten amb més oportunitats econòmiques. Aquest fet també el corroboren els indicadors de cost i dimensions dels habitatges i de densitat de vehicles per habitant.

- **Capital educatiu de la població.** En consonància amb el perfil econòmic, **Gràcia Nord és el territori amb un capital educatiu més elevat.** El 24% de la població té estudis primaris i el 28%, estudis superiors, **en contrast amb el barri de Prosperitat**, que compta amb un 45% de la població amb estudis primaris i només el 8% amb estudis superiors.

Taula 5. Indicadors sobre estructura social per territori

Indicador	Sants Centre	Gràcia Nord	Prosperitat
Població (2006)	99,022	32.558	29.000*
Densitat (hab./ha) (2004)	393,3	150,0	294
% població estrangera (2007)	15,4	12,1	12,6
% nascuts a Barcelona (2004)	60,7	62,1	52,2
% entén el català (2001)	95,9	96,8	91,9
% infants (2004)	11,0	11,6	11,4
% gent gran (2004)	21,1	19,5	21,2
Taxa de natalitat (2004)	8,2	9,1	8,4
% estudis primaris (2001)	33,4	23,7	45
% estudis superiors (2001)	17,0	28,1	8,2
% alumnes centres públics (2004) (districte)	54,6	35,6	53,5
Taxa d'activitat (2001)	55,4	56,9	53,9
Taxa d'atur (2001)	11,3	9,8	12,6
% empresaris amb personal assalariat (2001)	4,7	6,8	3,4
% tècnics, professionals, científics, intel·lectuals (2001)	16,1	25,2	7,3
Superfície mitjana dels habitatges (2001)	71,1	80,8	65,1
Estimació venda habitatge segona mà (euros/m2) (2004)	3.540	3.660	2.957
Habitants per turisme (2004)	2,9	2,5	2,8

Nota: Les dades de Prosperitat fan referència a la zona estadística de Verdum-Roquetes, que engloba el barri de Prosperitat.

Font: Elaboració pròpia a partir de dades de l'Ajuntament de Barcelona.

Com veurem més endavant, l'origen, el capital econòmic i el capital educatiu de la població són factors que condicionen el coneixement i la valoració de l'educació no formal, les oportunitats d'accés a l'oferta, la relació de les famílies amb les dinàmiques educatives del territori, etc.

5.1.2. El desenvolupament de la xarxa pública d'equipaments promotores d'oferta d'educació no formal

Gràcia Nord també es caracteritza per ser el territori de referència amb una oferta esportiva més densa. Comparativament a Sants-Centre i

Prosperitat, Gràcia Nord compta amb una presència absoluta i relativa més gran d'equipaments esportius públics i privats (cinc equipaments, amb una ratio de 601 hab./agent) i amb una presència relativa més gran d'entitats esportives (601 hab./agent). Aquest fet és especialment rellevant per comprendre les diferències de participació entre territoris en un context cultural en el qual la pràctica esportiva està molt valorada per la població. **Prosperitat és el territori menys ben dotat en aquest sentit.**

Aquest fet es compensa parcialment amb l'oferta diària de lleure educatiu més enllà de l'escola i de l'àmbit esportiu. La presència de ludoteques i casals diaris a Prosperitat és proporcionalment més elevada (ràtio de 580 hab./agent) i concentra un percentatge més alt de la demanda (10%) que a Gràcia Nord (ràtio de 2.040 hab./agent i concentració del 3% de la demanda) i Sants-Centre (ràtio de 6.248 hab./agent i concentració de l'1% de la demanda) (veure taula 7). Val a dir que aquests són recursos que aconsegueixen una clara funció d'equitat social: ben possiblement, les diferències de participació dels infants a les activitats educatives serien més grans si no hi hagués una oferta (semi)pública que atenués en part les desigualtats de classe social.

Taula 6. Densitat d'agents educatius per tipus d'agent i territori (2005)

Tipologia d'agent	Ràtio	Sants-Centre		Gràcia Nord		Prosperitat	
		Agents	Habitants /Agents	Agents	Habitants /Agents	Agents	Habitants /Agents
CEIP - AMPA	Població de 3 a 15 anys per centre	9	422,6	7	200,4	5	284,6
Escola concertada - AMPA		10		7		2	
IES - AMPA		3		1		2	
Entitats d'educació en el lleure	Població de 6 a 15 anys per entitat	9	803,4	3	781,3	2	925,0
Associació o col·lectiu sociocultural	Població de 6 a 15 anys per entitat	10	723,1	2	1.172,0	2	925,0
Club o associació esportiva	Població de 3 a 15 anys per entitat	11	845,3	5	601,2	3	838,0
Associació d'ensenyament no reglat	Població de 6 a 15 anys per entitat	3	2.410,3	3	781,3	0	-
Ludoteca/casal diari	Població de 3 a 11 anys per ludoteca	1	6.248,0	1	2.040,0	3	580,2
Casal de joves	Població de 12 a 15 anys per casal	0	-	1	966,0	1	886,7
Biblioteca	Població de 3 a 15 anys per biblioteca	1	9.298,0	1	3.006,0	0	-
Centre/casal cívic	Població de 6 a 15 anys per centre	2	3.615,5	1	2.344,0	1	1.933,8
Equipament esportiu públic i privat	Població de 3 a 15 anys per equipament	3	3.099,3	5	601,2	1	2.514,0

Font: Elaboració pròpia a partir de dades dels agents educatius i del Padró d'habitants (2005).

Les desigualtats observades entre territoris quant a la participació dels infants a l'educació no formal també es veurien atenuades per les **diferències existents en la densitat dels centres escolars**. En aquest sentit, Gràcia Nord compta amb una densitat més gran de centres escolars (ràtio de 200 hab./agent), en contrast amb Sants Centre (422 hab./agent) i Prosperitat (285 hab./agent). Això provoca que els seus centres siguin de dimensions més reduïdes i/o s'alimentin més d'alumnat procedent d'altres barris, la qual cosa no afavoriria l'oferta d'educació no formal. Prosperitat i Sants-Centre compten amb els centres més 'poblats', que concentren una major quantitat de demanda potencial, la qual cosa incrementa les possibilitats que les activitats cobreixin les places necessàries per ser sostenibles econòmicament.

5.1.3. La vertebració social, lideratge i identitat de territori

Generalment, la vertebració social i el treball en xarxa entre serveis, equipaments i entitats d'un mateix territori permet compartir i optimitzar (maximitzar) recursos humans i materials, així com generar activitats i projectes comuns que s'ocupin de promoure i donar suport a l'àmbit de l'educació no formal. El teixit social i associatiu també contribueix a atenuar l'impacte de les desigualtats socioeconòmiques en l'àmbit educatiu.

En aquest sentit, convé destacar **una major vertebració i densitat de xarxes territorials i de projectes compartits a Prosperitat i a Sants-Centre, respecte a Gràcia Nord**. Gràcia Nord es caracteritza per una poca presència de xarxes formals que contribueixin a dinamitzar la coordinació entre els agents educatius dels barris.

Això s'explica, en part, perquè **Gràcia Nord ocupa una posició perifèrica per a molts dels agents implicats**, la majoria dels quals s'orienten i s'identifiquen cap a altres àmbits territorials. Una part important dels agents educatius del barri de la Salut s'orienta cap a la vila de Gràcia, una part dels del Coll, cap al barri del Carmel, i una part dels de Vallcarca, cap a Sant Gervasi. Per a molts d'ells, la vila de Gràcia és el referent com a centre cultural i educatiu, i moltes entitats esportives i centres escolars de titularitat privada són recursos amb projecció de ciutat, essent el barri un territori més. En definitiva, això provoca problemes d'apropiació per part de la població dels equipaments del propi barri i de les activitats que s'hi produeixen.

Aquests dèficits de vertebració provoquen que, a diferència de Sants-Centre i Prosperitat, **Gràcia Nord no sigui concebut pròpiament com a territori**, com a comunitat. "Els territoris que són percebuts com a co-

munitats pels seus membres compten amb la seva coresponsabilitat i implicació col·lectiva amb relació a fets que afecten els espais públics i la vida comunitària” (Subirats i Albaigés, 2006:23), com ara l'educació. A la poca integració física del territori, forçada per una orografia del terreny no gaire favorable per a la mobilitat de la població, cal sumar-hi una **absència d'agents culturals i educatius amb capacitat de vertebrar el territori i de liderar iniciatives i sinèrgies en l'àmbit de l'educació no formal** (amb l'única excepció del Centre Cívic del Coll, en la dinamització sociocultural del barri del Coll).

En canvi, malgrat algunes diferències importants, Sants-Centre i Prosperitat compten amb un panorama oposat a Gràcia Nord. El teixit associatiu és més dens i està més vertebrat, i hi existeixen diversos agents que actuen com a líders en la dinamització sociocultural i socioeducativa dels barris. *Secretariat d'entitats de Sants, Hostafrancs i la Bordeta o Prosperitat Cultura en Acció* en són bons exemples. Aquests són elements fonamentals en un treball de promoció de l'àmbit de l'educació no formal.

En aquests dos territoris, la presència d'un teixit social més cohesionat i sòlid ha permès atenuar, de ben segur, l'impacte de la composició socioeconòmica en la participació dels infants i les famílies a l'educació no formal. En altres paraules, **sense la intervenció del territori, les diferències en la participació amb Gràcia Nord, molt possiblement, serien més grans.**

5.1.4. La diversificació dels agents d'educació no formal⁶

Els tres punts anteriors fan referència a aspectes diferencials entre els tres territoris que condicionen la participació dels infants a l'educació no formal. Aquest punt, i els següents, en canvi, contenen informació sobre aquells condicionants coincidents entre territoris. Les polítiques que pretenguin optimitzar i desenvolupar l'àmbit de l'educació no formal haurien d'incidir, entre d'altres, en aquests aspectes.

⁵ Les dificultats relacionades amb l'orografia del terreny a Gràcia Nord estan acompanyades per dificultats relacionades amb la poca densitat de població, no present en els altres dos territoris, fet que condiciona negativament la cobertura de places en l'oferta educativa i cultural existent. Tal com s'exposa a la taula 5, Sants-Centre conforma el territori més poblat (99.000 habitants, pels 30.000 habitants de Gràcia Nord i Prosperitat) i amb una més elevada densitat poblacional (393 habitants per ha), seguit de Prosperitat (294 hab. per ha). Gràcia Nord, en canvi, compta amb poca densitat poblacional (150 hab/ha), com a conseqüència de factors urbanístics (tipus d'edificació, etc.) i també de la grandària de l'àrea geogràfica que ocupa. La distància física existent entre diferents punts del territori també afecta negativament l'accessibilitat dels equipaments i de l'oferta.

⁶ En el context d'aquest treball, entenem per *agent* aquells grups i organitzacions que generen algun tipus d'efecte en l'àmbit de l'educació no formal, sigui a través del disseny i execució d'activitats específiques per a infants i joves (*agent directe*), o sigui simplement a través d'una tasca de suport extern –logístic, material, tècnic, etc.– (*agent indirecte*).

Així, podem dir que els tres territoris de referència es diferencien quant al desenvolupament i dinamisme del teixit associatiu local, però tots ells es caracteritzen per **una presència d'agents d'educació no formal relativament poc diversificada**. En termes generals, el mapa d'agents d'educació no formal es concreta en:

- **AMPA** (i centres escolars), relativament ben distribuïdes en cadascun dels territoris, que organitzen bona part de l'oferta d'activitats d'educació no formal (al voltant del 50%) i gestionen una part molt important de la demanda (al voltant del 35%).
- **Entitats esportives**, amb una demanda força significativa i consolidada (que, en funció del territori de referència, acull entre el 15 i el 30% dels infants que participen en les activitats d'educació no formal).
- **Altres agents d'educació no formal**, amb una oferta proporcionalment menor de lleure infantil i juvenil setmanal o de cap de setmana, en el marc dels equipaments públics (ludoteques, casals de joves, centres cívics, biblioteques, etc.) o de les entitats educatives del territori (entitats d'educació en el lleure, escoles artístiques, etc.).

La taula següent il·lustra el pes que té cada tipologia d'agent sobre el conjunt de l'oferta i la demanda d'activitats. Segons les dades, semblaria que l'oferta organitzada més enllà dels centres escolars i de les entitats esportives tindria un major potencial de desenvolupament. D'aquesta manera, la participació dels infants se'n podria veure beneficiada.

Taula 7. Distribució de l'oferta i la demanda segons tipologia d'agent (2005)

Tipologia d'agent	Sants-Centre		Gràcia Nord		Nou Barris-Centre	
	Oferta %	Demanda %	Oferta %	Demanda %	Oferta %	Demanda %
CEIP - AMPA	52,4	30,5	54,9	40,4	51,5	37,7
Escola concertada - AMPA	28,2	32,2	34,1	28,1	10,0	7,4
IES - AMPA	4,0	3,5	0,0	0,0	-	-
Associació d'ensenyament no reglat	1,6	4,7	2,4	7,4	1,5	7,1
Associació esportiva	4,8	18,9	2,4	13,0	9,2	31,5
Entitat d'educació en el lleure	5,6	9,4	3,7	8,0	3,1	4,7
Altres (ludoteca, casal de joves, etc.)	3,2	0,7	2,4	3,1	24,6	11,5
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	122	2.930	82	1.803	130	3.617

Font: Elaboració pròpia a partir de dades facilitades pels agents educatius.

5.1.5. L'existència de xarxes formals i la coordinació entre agents

Malgrat les diferències existents quant a la densitat i a les intensitats de relacions entre els agents, els territoris de referència disposen de diverses xarxes formals que incideixen en l'àmbit educatiu i cultural, i que serveixen com a marc de coordinació per a la definició i/o desenvolupament de determinats projectes i dinàmiques compartides. En termes generals, però, aquestes xarxes⁷ compten amb algunes limitacions relacionades amb la coordinació en l'àmbit de l'educació no formal, com ara:

- **Sectorialitat accentuada.** Bona part de les xarxes existents té un caràcter sectorial, en el sentit que posa en contacte i promou la relació entre agents iguals. Les reunions periòdiques dels CEIP en els diferents territoris de referència en són un bon exemple. Des d'aquesta perspectiva, **existeix una escassa relació entre tipologies d'agents diferents, i molt especialment entre les escoles i la resta d'agents educatius.** Mentre existeix una bona coordinació entre escoles (públiques), i també entre agents d'educació no formal (amb l'excepció de Gràcia Nord), aquesta no és present entre ambdós àmbits⁸. **Aquesta sectorialitat tan accentuada no sempre resulta adequada per al treball transversal, i no tots els sectors (o tipologies d'agents) disposen de xarxes específiques.** Les entitats esportives o les entitats d'educació en el lleure, per exemple, no acos-

⁷ Als barris de Sants, Hortafrancs i la Bordeta, les principals xarxes formals són la Xarxa 3-12, el Consell Escolar de Districte, les comissions socials de centre, la comissió del Pla de Formació de Zona (PFZ) del Centre de Recursos Pedagògics (CRP), les comissions de festes, el Secretariat d'Entitats de Sants, Hortafrancs i la Bordeta, etc. A Gràcia Nord, les principals xarxes formals són el Consell Escolar de Districte, les comissions socials de centre, la comissió del Pla de Formació de Zona (PFZ) del Centre de Recursos Pedagògics (CRP), les comissions de festes, el Pla comunitari de la Salut, els consells de barri, la comissió de joves del Coll, etc. A Prosperitat, les principals xarxes formals són la xarxa 0-18, les comissions socials de centre, el Consell Escolar de Districte, la Coordinadora Cultural de Nou Barris, la Coordinadora infantil de Nou Barris, la xarxa "Nou Barris Acull", les comissions de festes, la comissió del Pla de Formació de Zona (PFZ) del Centre de Recursos Pedagògics (CRP), la Federació d'Associacions de Veïns de Nou Barris, etc.

⁸ Alguns dels factors que explicarien la clara separació entre entitats i escoles, malgrat que els seus usuaris siguin majoritàriament els mateixos, són:

- Desajustos entre les línies de treball dels centres i les de les entitats del barri.
- Absència de xarxes formals i espais de coordinació, i dependència de les relacions a la sensibilitat del claustre de professors, i especialment de la direcció. No existeixen pràcticament projectes actius en els territoris de referència que convidin a la relació, i la coordinació no pot dependre del voluntarisme individual d'uns i altres.
- Poca implicació dels equips docents i directius dels centres en la promoció de l'àmbit de l'educació no formal, sigui per la presència d'actituds "funcionaries", sigui per un excés de feina, sigui per una manca de reconeixement per part de l'Administració (no incentius, no suports, etc.).
- Voluntarisme de moltes entitats socioculturals i d'educació en el lleure, i desajustos temporals per a la coordinació: les entitats funcionen quan les escoles ho deixen de fer, i a la inversa. Sovint, els temps de coordinació sovint se supediten als temps laborals dels professionals que hi intervenen, fet que resulta un inconvenient per als responsables voluntaris de les entitats que tenen les seves obligacions laborals i/o educatives més enllà de la seva activitat en l'entitat.
- Desconeixement mutu.

tumen a comptar amb xarxes sectorials de referència. En general, les diferències públic-privat, educació formal-educació no formal, voluntarista-professionalitzat, etc. conformen eixos a l'entorn dels quals s'estructuren les relacions en l'àmbit educatiu dels territoris de referència.

- **Desajustos en la territorialitat.** Les xarxes sectorials o intersectorials que actuen en un mateix territori no sempre coincideixen entre elles en l'abast territorial, ni sempre són funcionals per desenvolupar projectes compartits que transformin les dinàmiques educatives d'un mateix territori en el seu conjunt.

Per un costat, la 'suma' de xarxes sectorials sovint no permet articular de forma òptima un treball transversal (o intersectorial) en l'àmbit educatiu, perquè aquestes xarxes no sempre comparteixen el mateix abast territorial. És el cas, per exemple, dels consells escolars de Districte (que abasten el conjunt del Districte) o de les xarxes locals d'entitats (que generalment responen a lògiques de barri).

I per un altre costat, les xarxes intersectorials compten amb un abast territorial que no sempre s'ajusta a la realitat socioeducativa que es vol transformar o sobre la qual es vol intervenir. Així, per exemple, el Consell Escolar del Districte de Sants-Montjuïc podria no ser una estructura de coordinació òptima per millorar l'oferta d'educació no formal dels barris de Sants, Hostafrancs i la Bordeta (subterritori del Districte), o el Pla Comunitari de la Salut tampoc ho seria per optimitzar les dinàmiques educatives del conjunt de Gràcia Nord (territori més ampli).

- **Àmbit d'interès perifèric.** La major part de xarxes existents no compta amb l'educació no formal com a àmbit temàtic prioritari. O bé el centre d'interès d'aquestes xarxes gira a l'entorn de la millora de l'activitat pròpiament escolar (xarxes de centres, Consell Escolar de Districte, etc.), o bé es posa l'accent en la dinamització de determinats esdeveniments culturals de territori (festes majors, carnestoltes, etc.).

La coordinació entre agents permet optimitzar recursos, difondre la informació, desenvolupar estratègies d'actuació compartides envers aquells dèficits comuns, etc. Totes aquestes pràctiques podrien contribuir a consolidar l'oferta i reforçar la participació dels infants en aquest àmbit educatiu.

5.1.6. La connectivitat de les AMPA

De manera més específica, convé subratllar el cert aïllament relacional que pateixen les AMPA, ja que la coordinació entre elles o amb altres agents és pràcticament inexistent. Alguns dels factors que ho provoquen són:

- Gestió voluntarista de l'AMPA, que genera problemes relacionats amb la disponibilitat de temps per al foment de relacions externes i amb la formació i orientació dels seus membres. La gestió i supervisió de les activitats extraescolars comporta molta feina, i és difícil mantenir relacions institucionals amb altres entitats del territori.
- Desajustos relatius al capital social de l'AMPA i absència de suport extern.
- Rotació de l'AMPA i inestabilitat de les propostes d'educació no formal.
- Existència d'algunes AMPA inactives o amb un escàs suport de les famílies del centre.
- Excessiva tutorització de l'AMPA des de l'equip directiu del centre, fet que limita la seva projecció externa o coordinació amb la resta d'agents del territori.
- Etc.

Aquest aïllament provoca que les AMPA no es puguin beneficiar dels avantatges d'una possible coordinació, com podria ser l'organització compartida d'ofertes d'educació no formal que aglutini la demanda, disminueixi els costos i incrementi consegüentment la participació.

Precisament, respecte a la gestió compartida, s'han de tenir present les importants diferències existents entre les AMPA quant a la seva capacitat d'organització d'activitats. Existeixen algunes AMPA que disposen de personal remunerat de gestió i d'un suport notable (en recursos econòmics i humans) de les famílies, mentre que n'hi ha d'altres que pràcticament no tenen famílies voluntàries que s'ocupin de la seva dinamització. L'aïllament relacional i la feblesa d'algunes AMPA també afecta negativament la participació dels infants a l'àmbit de l'educació no formal.

5.1.7. El coneixement mutu entre agents

Les relacions de caràcter (in)formatiu que mantenen els agents d'educació no formal es produeixen principalment en el si de les xarxes formals locals o a través de relacions informals entre els membres que conformen el teixit associatiu del territori. La informalitat ('boca-ore-

lla') és efectiva des del punt de vista de la immediatesa i rapidesa de la propagació, però l'estructuració característica d'una relació formal preserva, a priori, la qualitat de la informació transmesa i la seva direccionalitat, imprescindible a l'hora de garantir que aquesta arriba a aquells agents i grups socials més "incomunicats" (generalment, els de major precarietat). Per la seva banda, les xarxes formals només garanteixen les relacions (in)formatives entre aquells agents que hi participen activament. L'evidència que aquestes relacions (in)formatives informals, o en el si de xarxes formals, són insuficients rau en el fet que existeix un dèficit notable de coneixement mutu entre agents, sobretot quan no comparteixen espai en un mateix equipament i quan no ocupen una posició de centralitat en el territori (vinculació, lideratge, participació activa, etc.). Així, doncs, el coneixement mutu ha de basar-se en el foment de la vinculació dels diversos agents al territori, però també en l'articulació d'estratègies (in)formatives ben estructurades que garanteixin la seva òptima difusió, també entre els agents menys vinculats i més "incomunicats".

Aquestes relacions (in)formatives tenen una importància cabdal ja que, per un costat, el teixit d'agents actua com a amplificador de la informació envers el conjunt del territori (infants, joves i famílies), amb efectes directes sobre la demanda i, per l'altre, promou l'intercanvi d'experiències necessari per a la millora i innovació de les propostes educatives presents.

5.1.8. La freqüència de relacions projectives entre els agents d'educació no formal

Les relacions de caràcter projectiu que mantenen els agents d'educació no formal es produeixen de forma esporàdica o, en cas contrari, generalment centrades en l'organització i coparticipació en "activitats de territori" (p.ex. festes majors, fires d'entitats, carnestoltes, etc.), "alienes" a la pròpia activitat educativa quotidiana dels agents. En aquest sentit, rarament apareixen experiències de treball estable per al disseny i implementació d'activitats d'educació no formal compartides, si més no que tinguin una certa permanència en el temps. Els dèficits d'espais de coordinació centrats en l'educació no formal contribueixen a reproduir aquesta situació. Les AMPA o les entitats d'educació en el lleure, per exemple, pràcticament no interactuen. En canvi, algunes entitats esportives tenen una coordinació bastant més gran amb els centres escolars.

Cal tenir present que les relacions projectives permeten actuar conjuntament davant de demandes i necessitats comunes, des de l'op-

timització dels recursos físics, humans, materials i econòmics. I precisament, un dels problemes principals de l'educació no formal està relacionat amb l'escassetat i precarietat dels recursos físics, humans, materials i econòmics. En aquest sentit, la poca freqüència de relacions projectives no afavoreix la consolidació de l'oferta i, en darrer terme, la participació dels infants. Un exemple ben clar de les conseqüències d'aquesta manca de relacions és que escoles (i AMPA) pròximes geogràficament no aconsegueixen promoure determinats tipus d'activitat més minoritàries perquè no compten amb la demanda suficient, per si soles, per fer sostenible l'oferta, i no es coordinen per compartir les respectives demandes i organitzar conjuntament l'activitat.

5.1.9. Els itineraris entre agents d'educació formal i no formal i el nivell d'obertura de les activitats extraescolars a infants del territori

Els diversos agents del territori quasi no estableixen relacions de transferència d'usuaris, per estimular i fidelitzar la demanda en l'àmbit de l'educació no formal. Aquest fet esdevé crític si tenim en compte que diverses propostes arriben a trontollar i a morir per l'escassa presència d'usuaris, com succeeix, per exemple, en els IES. Els infants que consumeixen determinats tipus d'activitats en els CEIP no troben en els IES la mateixa oferta, per la qual cosa no es pot transferir la demanda, ni tampoc troben vincles amb les entitats del territori que organitzen el mateix tipus d'activitat. El resultat és que molts infants escolaritzats als centres públics, quan acaben els ensenyaments primaris i passen a secundària, abandonen l'àmbit de l'educació no formal.

En aquesta mateixa línia, destaca el **baix nivell d'obertura de les activitats extraescolars**. En general, les activitats d'educació no formal que es desenvolupen en els centres escolars són concebudes com a activitats de centre, precisament perquè la demanda està limitada als seus alumnes. Davant la presència d'algunes activitats amb dificultats per cobrir els nivells de demanda necessaris, no existeixen relacions entre AMPA per a l'organització conjunta d'activitats (la qual cosa permetria compartir recursos i demanda). Les dinàmiques organitzatives endogàmiques, la no problematització per part dels pares i mares que conformen l'AMPA, les resistències d'alguns centres, els dèficits de relacions externes amb altres agents o els dubtes sobre l'assumpció de responsabilitats davant de possibles problemes derivats de l'activitat són alguns dels factors que expliquen l'absència d'aquest tipus de plantejaments.

5.1.10. L'accessibilitat als equipaments públics i l'aprofitament de determinats equipaments escolars

Respecte als equipaments dels territoris de referència, convé destacar alguns dèficits comuns que afecten el desenvolupament de l'activitat d'educació no formal, com ara:

- **Dèficits d'accessibilitat als equipaments esportius**, per diverses raons: problemes de saturació i sobreocupació dels equipaments existents; apropiació de l'equipament per al desenvolupament de les pròpies activitats de l'entitat que el cogestiona; problemes de manca de proximitat en alguns casos, la qual cosa desincentiva la demanda; etc.
- **Pagament per a l'ús d'equipaments públics esportius i culturals**, la qual cosa incrementa el cost de l'activitat per a les famílies i interfereix negativament en l'accessibilitat de l'oferta.
- **Problemes relatius a la coordinació dels horaris de les diverses activitats desenvolupades en els equipaments** utilitzats per diversos agents.
- Etc.

Els centres escolars són els equipaments públics més ben distribuïts en el territori i molts d'ells disposen d'instal·lacions esportives susceptibles de ser utilitzades fora de l'horari lectiu. En la *diagnosi dels agents*, la majoria dels centres educatius manifestaven estar oberts a la cessió de les seves instal·lacions. Alguns d'ells concreten aquesta predisposició amb la cessió dels patis o pistes a entitats esportives i culturals durant algunes tardes a la setmana. En general, però, **l'aprofitament per part dels agents d'educació no formal de les instal·lacions escolars és desigual entre els diferents centres**.

Els dèficits d'aprofitament s'expliquen per diversos factors:

- **Indefinició de les responsabilitats en l'ús dels equipaments i instal·lacions del territori**, especialment pel que fa referència a l'obertura específica per a la realització d'activitats extraescolars i a l'assumpció del seu cost (conserges, etc.).
- **Problemes relatius a la gestió de les instal·lacions escolars**: disponibilitat horària d'obertura, responsabilitat sobre possibles efectes de l'activitat (desperfectes, accidents, etc.), dèficits de control del centre sobre els continguts i les activitats que es fan en el seu espai per part d'agents externs, cost de la cessió dels espais (conserge, llum, etc.), etc.

- **Inexistència de demandes específiques** rebudes pels centres en aquest sentit, fruit de relacions escasses entre escola i agents d'educació no formal de l'entorn.
- **Baixa predisposició** dels equips directius d'alguns centres.
- **Poca adequació de les instal·lacions** d'alguns centres per al desenvolupament d'activitats d'educació no formal, esportives o de lleure a l'aire lliure.
- Etc.

En el marc d'aquest informe, s'ha posat l'accent en els dèficits relacionals entre els agents educatius i en les dinàmiques endogàmiques de funcionament, des de la convicció que el treball en xarxa i la vinculació amb el territori representa una oportunitat per a l'àmbit de l'educació no formal. De fet, cal deixar constància de la creixent conscienciació per part dels agents educatius que cal treballar des de la coresponsabilitat per donar un servei integral a la comunitat del territori, també en el temps no lectiu. Per això, escola i entorn són cada cop més concebuts pels mateixos agents com a àmbits d'interdependència i d'influència recíproca. La *diagnosi dels agents* ha permès identificar algunes tendències positives, encara que no generalitzables, com ara:

- Voluntat creixent dels centres escolars de potenciar les AMPA com a principal element aglutinador i dinamitzador de les famílies i, de retruc, com a generador de propostes d'educació no formal per als seus fills i filles. Així, s'entén la necessitat de construir espais per a la implicació i participació de les famílies en els aspectes importants de la vida dels centres.
- Voluntat creixent dels centres de potenciar la seva vinculació al territori, assumint-ne un rol d'informació (p.ex. implicació de l'escola en la difusió de les propostes d'educació no formal a les famílies) i fins i tot un rol de dinamització (p.ex. cessió d'espais). La seva participació en els plans comunitaris n'és un bon exemple.
- Voluntat creixent de fomentar la coordinació i l'intercanvi d'idees entre els centres i els professionals del lleure.
- Voluntat creixent d'entitats i escoles d'incorporar les activitats d'educació no formal en el projecte educatiu de centre.
- Percepció de la necessitat de fomentar el debat respecte a la utilització dels recursos escolars i culturals en general (equipaments, etc.) del territori.



5.2. Les característiques del centre escolar

Per comprendre els aspectes que incideixen en la participació, convé conèixer les característiques del territori, però també aquelles característiques pròpies de cada centre escolar que condicionen els usos educatius més enllà de l'horari lectiu dels infants i les seves famílies. Si existeixen dinàmiques de participació diferenciades entre territoris, també existeixen dinàmiques diferenciades entre centres escolars.

La taula 8 mostra les diferències existents entre centres en funció de la seva titularitat i del nivell educatiu impartit. Tal com hem observat anteriorment, **els centres públics mostren percentatges de participació inferiors als dels privats; i els centres que compten amb ensenyaments secundaris, inferior als dels que imparteixen educació infantil i primària.**

Taula 8. Percentatge de de participació dels infants i adolescents en activitats educatives per titularitat de centre i nivell educatiu impartit (exclusos els NS/NC)

Titularitat	Sobre el conjunt de centres escolars			Sobre el conjunt d'infants		
	Infantil i primària	Secundària	Total	Infantil i primària	Secundària	Total
Pública	71,1 (19)	59,8 (6)	68,4 (25)	73,1	57,2	68,5
Privada	82,1 (7)	78,9 (6)	80,3 (13)	82,8	78,0	80,7

Nota: "Sobre el conjunt de centres escolars" conté la mitjana de percentatges de participació entre centres escolars segons les diferents categories de titularitat i nivell educatiu impartit. En canvi, "Sobre el conjunt d'infants" conté el percentatge de participació dels infants per a cadascuna de les categories. Aquesta mateixa metodologia s'utilitza al llarg de les taules d'aquest apartat.

Font: Elaboració pròpia a partir de dades dels *debats familiars*.

La titularitat representa un element clau per entendre la participació, especialment per la configuració socioeconòmica del seu alumnat. No obstant, aquestes diferències existents entre centres no s'expliquen exclusivament per la titularitat (o pel públic al qual estan adreçats), sinó que hi intervenen altres factors relacionats amb els recursos infraestructurals disponibles, amb la implicació de l'AMPA i de l'equip directiu, etc. Si bé és ben cert que, globalment, els centres concertats mostren una major densitat d'oferta d'activitats respecte als centres públics, en alguns territoris existeixen majors diferències entre els centres públics entre ells, que entre aquests i els concertats.

A continuació, s'analitzen les característiques dels centres escolars que, segons el nostre criteri, condicionen directament o indirecta la participació dels infants a l'àmbit de l'educació no formal.

5.2.1. El perfil socioeconòmic de l'alumnat i la capacitat de fidelització de l'oferta amb el pas de l'edat

El capital econòmic i cultural, com veurem més endavant, és un dels factors que més condiciona la participació dels infants en aquest àmbit educatiu. Com ja és ben sabut, existeixen diferències de perfil socioeconòmic entre centres públics i concertats que, en bona part, expliquen els resultats diferenciats de participació segons la titularitat.

De fet, quan hom compara els centres amb un perfil socioeconòmic similar, siguin públics o concertats, observa com les diferències de titularitat es dilueixen, especialment a l'educació primària (veure la taula 9). En l'educació secundària, les diferències es mantenen perquè la participació en els centres públics és globalment i comparativa molt baixa. Factors com ara la continuïtat de l'escolarització primària i secundària en la mateixa escola en el cas de la majoria de centres concertats que imparteixen ensenyaments secundaris, per exemple, permet fidelitzar la demanda en edats més avançades i menys "propenses" a la participació en l'educació no formal.

Taula 9. Percentatge de participació dels infants i adolescents en activitats educatives per capital econòmic del centre i percentatge d'alumnat immigrant, segons titularitat i nivell educatiu impartit (exclousos els NS/NC)

Capital econòmic	Sobre el conjunt de centres escolars				Sobre el conjunt d'infants			
	Infantil i primària		Secundària		Infantil i primària		Secundària	
	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
Centres amb més capital econòmic	82,4 (5)	82,1 (7)	53,9 (1)	78,9 (6)	81,5	82,8	55,1	78,0
Centres amb menys capital econòmic	67,0 (14)	- (0)	61,0 (5)	- (0)	67,6	-	58,1	-
Capital educatiu	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
Centres amb més nivell educatiu	64,4 (8)	- (0)	57,9 (1)	73,4 (1)	66,7	-	56,8	73,4
Centres amb menys nivell educatiu	78,8 (11)	82,1 (7)	69,6 (5)	79,9 (5)	79,5	82,8	68,2	78,5
Percentatge d'alumnat immigrant	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
Centres amb més nivell educatiu	62,8 (8)	- (0)	55,9 (1)	- (0)	64,0	-	54,9	-
Centres amb menys nivell educatiu	75,1 (11)	81,6 (7)	60,3 (5)	78,5 (6)	76,1	82,8	59,9	78,0

Nota: El capital econòmic del centre està calculat a partir de la mitjana del percentatge de famílies en habitatges amb una superfície superior a 80 m² i del percentatge de tinença de recursos tecnològics a la llar. Cada centre, que compta amb un valor de capital econòmic mitjà, és situat en la categoria "centres amb més/menys capital econòmic" en funció de si se situen per sobre/per sota de la mitjana del conjunt de centres. El mateix s'ha fet amb el capital educatiu (64,9% dels progenitors amb estudis secundaris postobligatoris de mitjana) i del percentatge d'alumnat immigrant (10,8% d'alumnat immigrant de mitjana).
Font: Elaboració pròpia a partir de dades dels debats familiars.

En concordança amb el capital econòmic i educatiu, l'origen de l'alumnat també incideix en la participació. Els centres públics amb una menor presència d'alumnat estranger compten amb percentatges de participació similars, encara que no equiparables, als centres concertats, que han rebut un impacte menor del fet migratori. La complexitat socioeducativa del centre escolar és més difícil de gestionar en un àmbit educatiu, com és el de l'educació no formal, amb recursos escassos. La *diagnosi dels agents* realitzada en el marc del projecte *Temps de Barri, Temps educatiu* compartit ha posat de manifest que els centres sense oferta educativa fora de l'horari lectiu són els que compten amb una presència més elevada d'infants d'incorporació tardana d'origen immigrat.

5.2.2. La ubicació geogràfica del centre i la seva permeabilitat amb el territori

La zonificació escolar existent en els darrers anys a la ciutat de Barcelona, basada en àrees d'influència de centre delimitades per districte, ha provocat que la proximitat de les llars de l'alumnat a la seva escola sigui, de mitjana, inferior en aquells centres situats al límit geogràfic del districte. A més, en el cas dels nostres territoris de referència, coincideix que els centres "perifèrics" estan entre les escoles de dimensions més reduïdes o que compten amb més dèficits de matriculació (i amb més matrícula viva per part d'alumnat d'incorporació tardana).

Si la proximitat és clau per entendre les lògiques de selecció del centre escolar per part de les famílies, també ho és per comprendre la participació dels infants a l'educació no formal. L'anàlisi de les demandes de les famílies formulades en els *debats familiars* (veure apartat corresponent) constata la seva importància per a la conciliació de la vida familiar i laboral dels progenitors i per a la participació dels seus fills i filles en l'oferta educativa.

La taula 10 demostra com aquells centres situats a la perifèria del districte compten amb percentatges de participació inferiors que els centres centrals. La nova zonificació escolar a la ciutat de Barcelona (matriculació per àrees de proximitat a la llar) pot contribuir, a mitjà termini, a atenuar aquest factor.

Taula 10. Percentatge de participació dels infants i adolescents en activitats educatives per ubicació i qualitat de les infraestructures, segons titularitat i nivell educatiu impartit (exclosos els NS/NC)

Ubicació	Sobre el conjunt de centres escolars				Sobre el conjunt d'infants			
	Infantil i primària		Secundària		Infantil i primària		Secundària	
	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
Centres centrals	75,2 (12)	81,6 (7)	57,9 (4)	78,9 (5)	76,5	82,8	56,7	78,5
Centres perifèrics	61,3 (7)	- (0)	57,8 (2)	73,4 (1)	63,4	-	57,8	73,4
Permeabilitat amb el territori	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
Centres més "permeables"	74,5 (7)	81,7 (4)	59,2 (3)	79,1 (3)	74,6	84,0	58,5	80,2
Centres menys "permeables"	69,0 (12)	82,4 (3)	60,5 (3)	78,6 (3)	72,0	82,0	56,0	76,9

Nota: La ubicació del centre està relacionada amb el lloc central o perifèric que ocupa en relació als límits geogràfics del districte. La permeabilitat amb el territori està calculada a partir de la predisposició a participar en els projectes d'obertura del centre que ha promogut el programa *Temps de Barri*, *Temps educatiu compartit* (obertura de patis, obertura d'activitats extraescolars, etc.).
Font: Elaboració pròpia a partir de dades dels *debats familiars*.

També es detecten diferències respecte a la permeabilitat que els centres mostren amb l'entorn, específicament entre els centres públics de primària. Mentre en la resta d'escoles no hi ha un impacte sobre els usos educatius dels infants, **els CEIP que es mostren més permeables amb l'entorn compten amb percentatges de participació superiors**. En alguns centres públics, la major participació s'explica per la menor complexitat socioeducativa interna a gestionar: el perfil socioeconòmic del seu alumnat (factor comentat anteriorment) n'afavoreix la participació. En canvi, en altres centres amb complexitats internes més grans (p. ex. acollida de la població d'origen immigrant als centres escolars), la major participació s'explica per la capacitat d'innovació i de recerca d'aliances externes que en faciliten la seva gestió, també en l'àmbit de l'educació no formal. Són centres, per exemple, que han sabut comprometre el conjunt de la comunitat educativa en la promoció i dinamització d'activitats, com a part de l'acció educativa de la pròpia escola.

Els centres públics menys permeables, en canvi, acostumen a comptar amb complexitats internes i/o externes rellevants, les quals explicaríen els seus percentatges de participació inferiors, i també el seu tancament. La presència d'aquestes dificultats genera una percepció de fragilitat interna a preservar, així com una concepció de l'entorn com a font de problemes afegits i de noves complexitats a evitar (Subirats i Albaigés, 2006). El resultat és que l'escola gestiona en solitari aques-

tes complexitats i no es beneficia, també en l'àmbit de l'educació no formal i de la participació dels infants a l'oferta, del treball integrat entre agents educatius.

5.2.3. La grandària del centre i la qualitat de les seves infraestructures

La grandària del centre afavoreix la concentració de la demanda potencial en un mateix espai i, conseqüentment, la capacitat de l'oferta de cobrir amb la demanda real les places necessàries per tal que una determinada activitat sigui econòmicament sostenible. En els centres “petits”, nombroses activitats no s'acaben fent, i hi ha infants que no acaben participant, per culpa d'una demanda insuficient per cobrir-ne els costos. Els centres “grans”, en canvi, poden comptar amb una oferta més sòlida i variada. Aquests són alguns dels factors que expliquen la major participació als centres “grans”, respecte als centres “petits”.

Taula 11. Percentatge de participació dels infants i adolescents en activitats educatives per grandària i qualitat de les infraestructures dels centres, segons titularitat i nivell educatiu impartit (excloso els NS/NC)

Grandària	Sobre el conjunt de centres escolars				Sobre el conjunt d'infants			
	Infantil i primària		Secundària		Infantil i primària		Secundària	
	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
Centres “petits”	68,8 (14)	76,9 (3)	63,7 (2)	79,4 (1)	69,8	77,2	60,0	79,4
Centres “grans”	77,4 (5)	86,0 (4)	57,9 (4)	76,3 (5)	77,4	84,3	56,7	76,3
Qualitat de les infraestructures	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
Centres amb pistes esportives	72,1 (17)	83,2 (5)	59,8 (6)	79,9 (5)	73,5	83,0	57,2	78,4
Centres sense pistes esportives	62,3 (2)	75,6 (2)	- (0)	73,4 (1)	62,0	75,5	-	73,4

Nota: La grandària dels centres està calculada a partir de la mitjana d'alumnes matriculats. Cada centre, que compta amb un nombre d'alumnat, és situat en la categoria “centres grans/petits” en funció de si se situen per sobre/per sota la mitjana d'alumnat del conjunt de centres. En el cas dels centres que compten amb educació primària i secundària, s'ha comptabilitzat separatament. Per a l'educació primària, la mitjana és de 276,2 alumnes, mentre que per a l'educació secundària, és de 318,3. Per la seva banda, la qualitat de les infraestructures s'ha valorat en funció de l'existència de pistes exteriors habilitades per a la pràctica d'algun esport d'equip.

Font: Elaboració pròpia a partir de dades dels *debats familiars*.

Un altre condicionant fa referència a la qualitat dels recursos infraestructurals dels centres. La major part de centres amb poca oferta, en

general, compta amb els recursos infraestructurals més precaris. Per un costat, convé recordar que la qualitat de les infraestructures és un factor clau per comprendre les lògiques de selecció de les famílies dels centres escolars, amb el conseqüent impacte sobre la cobertura de places, sobre la matrícula viva i sobre la configuració socioeconòmica de l'alumnat. I per un altre costat, l'absència de pistes habilitades per a la pràctica de l'esport dificulta la consolidació de l'oferta educativa majoritària en qualsevol dels centres.

Aquests serien alguns dels factors que explicarien com, de mitjana, els centres sense pistes esportives compten amb un percentatge de participació inferior als que tenen patis habilitats per a la pràctica de l'esport.

5.2.4. La implicació del centre i de l'AMPA en l'organització de l'oferta

Abans s'ha observat com els centres escolars concentren al voltant del 50% de l'oferta educativa no formal, i el 35% de la demanda. L'òptima organització de les activitats als mateixos centres és clau per entendre la participació dels infants a l'àmbit de l'educació no formal. L'organització d'aquestes activitats corre a càrrec, en tots els centres, o bé de l'AMPA (especialment als centres públics de primària), o bé de l'equip directiu (especialment als centres públics de secundària i als centres concertats), i depèn fonamentalment de la seva implicació i de la seva capacitat de dinamització.

Els centres amb una major densitat d'oferta es caracteritzen, per tenir unes AMPA autònomes i amb capacitat d'organització, o bé per tenir una dedicació molt significativa per part dels equips directius i dels professionals del centre. Per aquest motiu, no és estrany observar com els centres que aconsegueixen aquestes característiques compten amb percentatges de participació superiors.

En els CEIP, esdevé més significativa la incidència de la fortalesa de l'AMPA, perquè és el principal agent organitzador. La major part de centres públics amb poca densitat d'oferta té una AMPA molt reduïda, sense quasi recursos econòmics, amb dificultats per dinamitzar activitats. Els centres públics amb una major densitat, en canvi, disposen d'AMPA semiprofessionalitzades, amb personal remunerat de gestió. En total, hi ha nou CEIP (47,3%) que compten amb AMPA i equip directiu poc implicats.

Taula 12. Percentatge de participació dels infants i adolescents en activitats educatives per implicació de l'equip directiu i de l'AMPA, segons titularitat i nivell educatiu impartit (exclosos els NS/NC)

Implicació de l'equip directiu	Sobre el conjunt de centres escolars				Sobre el conjunt d'infants			
	Infantil i primària		Secundària		Infantil i primària		Secundària	
	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
Alta	75,7 (1)	83,9 (5)	59,9 (4)	81,4 (4)	75,7	84,1	58,7	79,3
Baixa	70,8 (18)	71,1 (2)	59,8 (2)	65,9 (2)	72,8	71,1	56,3	65,9
Implicació de l'AMPA	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
Alta	76,7 (10)	82,5 (2)	66,7 (1)	79,0 (2)	77,1	83,5	66,7	77,9
Baixa	64,7 (9)	81,8 (5)	58,5 (5)	78,7 (4)	63,2	82,5	55,6	78,1
Implicació de l'equip directiu i de l'AMPA	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
Alta	75,7 (1)	88,3 (2)	66,7 (1)	85,5 (2)	75,7	89,1	66,7	85,4
Baixa	64,7 (9)	71,1 (1)	59,8 (2)	65,9 (1)	63,2	71,1	56,3	65,9

Font: Elaboració pròpia a partir de dades dels *debats familiars*.

En els centres concertats, en canvi, la incidència de la fortalesa de l'AMPA esdevé poc significativa, i assumeix un major protagonisme l'impacte de la implicació de l'equip directiu. Cal tenir present que, generalment, les AMPA dels centres concertats són menys actives, i l'equip directiu és el principal organitzador de l'oferta.

Paradoxalment, en els IES, que parteixen d'una situació similar, la fortalesa de l'AMPA esdevé més significativa que la implicació de l'equip directiu. En la nostra mostra de centres, però, convé destacar que els IES amb AMPA actives compten també amb equips directius implicats. Semblaria, doncs, que la implicació de l'equip directiu és necessària perquè hi hagi oferta, però no suficient perquè hi hagi participació, que és afavorida per la intervenció de l'AMPA. Tot i així, cal recordar el dèficit estructural de participació dels adolescents, especialment als IES.

5.2.5. L'adhesió de les famílies a l'escola

La participació de les famílies en el funcionament del centre afavoreix la seva implicació directa en l'organització de l'oferta educativa més enllà de l'horari lectiu, alhora que també promou l'apropiació i ús per part dels seus fills i filles dels diferents recursos educatius existents al

centre. Hi ha escoles més participatives, que valoren i incentiven específicament la participació de les famílies en el funcionament intern del centre, mentre que n'hi ha altres que li atorguen un paper residual. En general, aquestes darreres escoles compten amb percentatges de participació inferiors dels infants en activitats educatives.

Taula 13. Percentatge de participació dels infants i adolescents en activitats educatives per assistència a reunions de centre i d'AMPA, segons titularitat i nivell educatiu impartit (exclosos els NS/NC)

Reunions de centre	Sobre el conjunt de centres escolars				Sobre el conjunt d'infants			
	Infantil i primària		Secundària		Infantil i primària		Secundària	
	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
Centres amb assistència regular	79,6 (8)	82,1 (7)	68,1 (2)	79,9 (5)	78,9	82,8	66,9	78,5
Centres sense assistència regular	64,9 (11)	- (0)	55,7 (4)	73,4 (1)	67,9	-	55,1	73,4
Reunions d'AMPA	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
Centres amb assistència regular	76,0 (14)	77,6 (2)	63,8 (2)	65,9 (1)	76,1	77,2	57,3	65,9
Centres sense assistència regular	57,3 (5)	83,9 (5)	57,9 (4)	81,4 (5)	56,5	84,1	57,1	79,3

Nota: La participació de les famílies al centre està calculada a partir de la mitjana dels diversos centres quant a l'assistència a reunions de centre i d'AMPA. Cada centre és situat en la categoria "centres amb/sense assistència regular" en funció de si se situen per sobre/per sota la mitjana del conjunt de centres. La mitjana és del 81,5% quant a l'assistència a reunions de centre, i del 22,2% quant a l'assistència a reunions d'AMPA.
Font: Elaboració pròpia a partir de dades dels *debats familiars*.

Aquesta correlació positiva és especialment significativa en analitzar l'indicador d'assistència a reunions organitzades pel centre. Si hom observa l'assistència a reunions d'AMPA, en canvi, la correlació és negativa en el cas dels centres concertats. Val a dir que els patrons de participació de les famílies en el funcionament del centre varien molt en funció de la titularitat. En general, i en termes relatius, els centres públics compten amb una participació de les famílies elevada a les reunions d'AMPA i baixa a les reunions d'escola, i el paper de les famílies en la dinamització directa de l'oferta és molt significatiu. Mentrestant, els centres concertats tenen un patró oposat a l'anterior, i el paper de les famílies en l'organització de les activitats és més secundari. La feblesa de les AMPA en els centres concertats podria explicar aquests resultats.



5.3. Les característiques de l'oferta

Un altre àmbit que cal prendre en consideració per comprendre les dinàmiques de participació dels infants i les seves famílies fa referència a les característiques de l'oferta. La taula 14 mostra els percentatges de participació segons el tipus d'oferta. **Les activitats més freqüentades pels infants i adolescents són les esportives, en un 60,6% dels que participen.** Només fan activitats lúdiques, artístiques i instructives el 20% dels infants.

Taula 14. Percentatge de participació dels infants i adolescents en activitats d'educació no formal sobre el conjunt de participants segons la tipologia de l'oferta (exclusos els NS/NC)

Tipus d'oferta	Sants-Centre	Gràcia Nord	Prosperitat	TOTAL
Esportiva	64,8	52,0	39,4	60,6
Artística	21,0	22,9	10,6	20,1
Instructiva	22,7	11,4	8,5	19,9
Lúdica	20,0	34,9	40,1	23,9
Cultural	4,9	7,4	4,9	5,2
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Font: Elaboració pròpia a partir de dades dels *debats familiars*.

Els districtes mostren diferències importants quant a l'estructura de l'oferta d'activitats d'educació no formal. En termes generals, **els infants i adolescents participen de manera molt significativa en l'oferta esportiva**, especialment a Sants. A Gràcia i a Nou Barris, l'oferta de caràcter lúdic també té un pes important en les dinàmiques de participació en l'educació no formal dels infants i adolescents. En tots els districtes, però, **un dels percentatges de participació més baixos es troba entre les ofertes de caràcter instructiu, artístic i cultural.**

Precisament, alguna de les demandes principals de les famílies, tal com veurem en apartats posteriors, fa referència a la manca de diversitat tipològica d'activitats. Les demandes de les famílies també s'orienten cap a altres característiques de l'oferta, com ara la seva accessibilitat econòmica, proximitat física, difusió i qualitat. Aquests són factors que condicionen el consum d'activitats educatives per part dels infants.

5.3.1. Varietat en la tipologia de l'oferta

En general, l'àmbit de l'educació no formal es caracteritza per una escassa diversificació interna de les activitats ofertes. Ja s'ha comentat anteriorment, en revisar les dades facilitades pels propis agents educatius, que s'observa com l'oferta se centra principalment en la pràctica esportiva (amb una concentració de la demanda que gira a l'entorn del 50%). També destaca l'oferta artística, encara que aglutina una proporció de la demanda més reduïda.

Taula 15. Distribució de l'oferta i la demanda segons tipologia de l'oferta (2005)

Tipus d'oferta	Sants-Centre		Gràcia Nord		Nou Barris-Centre	
	Oferta %	Demanda %	Oferta %	Demanda %	Oferta %	Demanda %
Esportiva	48,4	43,8	51,2	54,5	38,5	53,9
Artística / Cultural	28,7	15,4	29,3	25,3	37,7	15,3
Acadèmia instructiva	8,2	6,2	7,2	4,3	11,5	10,0
Recreativa	7,4	23,4	7,3	4,9	4,6	5,3
Educació en el lleure	7,4	11,3	3,7	6,9	3,8	10,3
Social / Comunitari	-	-	1,2	4	3,8	5,1
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	122	2.930	82	1.803	130	3.617

Nota: Les dades de demanda no coincideixen amb les dades de participació de la taula 14 perquè estan extretes d'altres fonts, i no estan calculades seguint la mateixa metodologia. Per exemple, a diferència de la taula 14, les dades de demanda computen com a dos participants un infant que realitza dues activitats diferents. O alhora, mentre la taula 14 conté les dades de participació dels infants escolaritzats en els centres escolars ubicats en els territoris de referència, segons les respostes de les pròpies famílies, les dades de la taula 15 estan calculades a partir de les inscripcions a les activitats organitzades en aquests mateixos territoris. A Gràcia, per exemple, hi ha tres clubs esportius amb usuaris d'arreu de Barcelona. Aquests quedarien comptabilitzats en la taula 15, i no necessàriament a la taula 14.

Font: Elaboració pròpia a partir de dades facilitades pels agents socioeducatius.

La poca varietat d'oferta s'explica per diverses raons. En primer lloc, cal fer referència a **les característiques dels propis agents educatius promotores**. Les AMPA i les entitats esportives, conjuntament, gestionen al voltant del 90% de l'oferta i del 80% de la demanda. **Fora dels centres escolars i de les entitats esportives, existeix un poc desenvolupament de l'oferta educativa** (només destaquen algunes entitats d'educació en el lleure, algunes escoles artístiques i alguns equipaments municipals –ludoteca, casal de joves, etc.–). Internament, les AMPA comparteixen determinades característiques i restriccions que reforcen *per se* una certa homogenització de l'oferta. Per exemple, algunes AMPA realitzen les activitats a partir de la subcontractació d'una o varies empreses de serveis educatius, que tenen una cartera de propostes limitada, sovint condicionada a la seva acceptació social i comercial. Les

AMPA no sempre tenen possibilitats d'oferir activitats diferenciades, i ben sovint acaben optant per l'esport.

En segon lloc, cal fer referència a les **condicions en què es desenvolupa l'oferta**. Per posar un exemple, aquelles ofertes que s'allunyen dels productes tradicionals d'activitats extraescolars compten amb menys demanda, fet que dificulta la seva sostenibilitat i, per tant, les seves oportunitats d'implementació i/o permanència en el temps. **La precarietat d'una part important de l'oferta que es posa en joc no contribueix a diversificar l'oferta.**

I, en tercer lloc, cal fer referència a les **característiques de la demanda**. De fet, aquesta escassa diferenciació interna de l'oferta es veu reforçada, sovint, per les lògiques de valoració d'algunes famílies sobre l'educació no formal. **La valoració de l'oferta com a recurs de custòdia dels seus fills i filles no estimula la construcció d'expectatives diferenciades sobre l'àmbit de l'educació no formal**, ja que l'oferta existent, encara que sigui homogènia, ja resulta funcional.

Mentre que la poca varietat de l'oferta sovint és necessària per no dispersar la demanda i sostenir-se econòmicament, no afavoreix la participació dels infants, especialment a mesura que avança l'edat. Els interessos dels infants i adolescents, cada cop més diversificats i variables, no sempre troben estímuls en l'oferta existent.

La poca diversificació de l'oferta d'educació no formal se suma a altres disfuncions relacionades amb el tipus d'activitat:

**Problemes
relacionats amb
l'atractivitat
de l'oferta**

La major part de l'oferta existent respon a una concepció "tradicional" i normativa d'entendre l'ús educatiu del lleure (activitats esportives, activitats acadèmiques, etc.), i la innovació de propostes, com ja hem comentat abans, no sempre hi és present. Aquest fet desincentiva la demanda, i més en un context de creixent mercantilització del temps lliure, amb l'enorme capacitat d'atracció que els nous espais de *consum* d'oci (centres comercials, parcs infantils, *cyber-cafès*, etc.) estan exercint sobre una part molt important dels seus usuaris potencials. Les ofertes acaben esdevenint a ulls d'alguns infants una alternativa "desfasada" a on ja no és possible connectar amb els continguts i les vibracions que descobreixen en la resta de contextos *vitals*.

Problemes relacionats amb la separació entre educació formal i educació no formal

A més, i especialment, la infantilització de l'oferta (p.ex. ofertes en centres escolars, dominades pel joc, no promotores de l'experimentació i la descoberta, etc.) resulta poc o gens atractiva per als més joves.

En nombroses ocasions, l'oferta educativa no formal que promouen les AMPA i els centres escolars és continuïsta en relació a l'activitat pròpiament escolar. Fins i tot, aquesta continuïtat es tradueix en algun cas amb solapaments que no estimulen la demanda. Per exemple, existeixen AMPA que promouen **activitats extraescolars d'anglès, informàtica o gimnàstica, quan aquestes ja són activitats que s'inclouen en el currículum escolar** del centre de referència. A més, el fet que la major part de l'oferta es realitzi als centres escolars (i que en ocasions aquesta sigui acadèmica) **no resulta atractiva i adequada per als infants i joves que manifesten problemes relacionats amb l'escolarització** (absentisme, fracàs escolar, etc.). Les alternatives entre setmana per a aquest col·lectiu són simplement les ofertes esportives, si poden assumir-ne el seu cost.

Problemes relacionats amb la possibilitat d'elecció d'alternatives

Precisament, una de les implicacions principals de l'escassetat i de la poca diversificació de l'oferta és que els infants i adolescents tenen poques alternatives entre les quals poder escollir. En nombroses ocasions, per exemple, les AMPA tendeixen a oferir una activitat per a infants que cursen un determinat nivell educatiu (p.ex. activitat extraescolar per a infants de P4 i P5), sense que existeixin altres possibilitats d'alternatives en el mateix centre. Com ja hem dit, fora del centre, les alternatives són fonamentalment les ofertes esportives, perquè els centres organitzen activitats per als seus propis alumnes, la qual cosa fa que el camp d'oportunitats d'elecció sigui molt restringit. En el cas dels adolescents, les alternatives encara són més escasses, especialment perquè els centres d'educació secundària disposen de menys oferta.

Aquests problemes poden generar desajustos entre oferta i demanda que desincentivin la participació. Si ens fixem en les demandes dels propis infants i adolescents, s'hi observa que **els tipus d'oferta més sol·licitats són de caràcter artístic (especialment relacionat amb les arts escèniques) i instructiu (especialment relacionat amb el reforç escolar)**. L'anàlisi de les respostes qualitatives del qüestionari confirmen aquesta apreciació. Això significa que l'estructura de l'oferta, majoritàriament esportiva, pot condicionar negativament la participació de determinats infants i adolescents a ofertes més minoritàries.

Taula 16. Activitats que fan i activitats que voldrien fer, segons tipologia de l'oferta per edat (excloso els NS/NC)

Tipus d'oferta	Menys de 6 anys		De 6 a 11 anys		Més d'11 anys		TOTAL	
	Fan	Voldrien fer	Fan	Voldrien fer	Fan	Voldrien fer	Fan	Voldrien fer
Esportiva	60,9	25,6	61,8	23,8	57,9	29,9	60,6	26,0
Artística	16,8	28,5	22,5	25,2	18,1	22,9	20,1	25,0
Instructiva	10,9	21,5	18,0	32,0	26,4	33,2	19,9	30,6
Lúdica	22,8	12,0	25,2	9,5	22,5	6,9	23,9	9,1
Cultural	4,9	12,4	5,8	9,6	4,4	7,2	5,2	9,3
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Font: Elaboració pròpia a partir de dades dels *debats familiars*.

Del *debat familiar* se'n pot desprendre que els infants, en general, reclamen reforçar més les activitats instructives i artístiques. Això s'observa en comparar la distribució dels participants entre les activitats que fan, i entre les activitats que voldrien fer. Un 30,6% d'infants diu que voldria fer activitats instructives, i només el 19,9% d'usuaris fa activitats d'aquest tipus. Igualment, el 25,0% voldria fer activitats artístiques, i només les fa el 20,1% de participants.

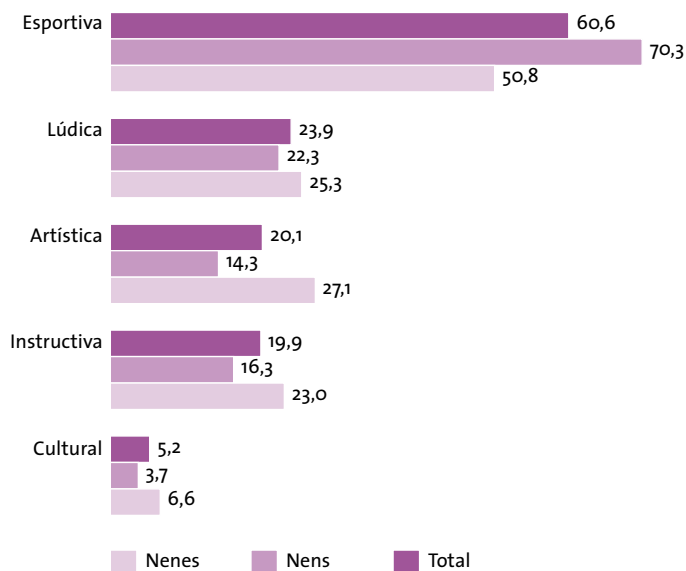
5.3.2. Diferenciació de l'oferta segons el gènere

La *diagnosi dels agents* va posar de manifest que les alternatives existents en moltes ofertes d'activitats organitzades per les AMPA i els centres escolars responen simplement a criteris de diferenciació segons el gènere. En nombroses ocasions, es promouen per a un mateix nivell educatiu una oferta autoconcebuda com a '*més per a nens*' i una altra com a '*més per a nenes*', com a estratègia per garantir la igualtat d'opor-

tunitats d'accés a l'àmbit de l'educació no formal dels nens i les nenes. Així, és freqüent que els infants puguin escollir, per exemple, entre **fútbol o gimnàstica rítmica, o entre còmic o manualitats, o directament entre fútbol o manualitats**. De fet, sovint les ofertes masculinitzades tendeixen a estar més centrades en el joc, en l'esforç físic i en la competició, a vegades a través d'un ús del temps de lleure infantilitzat, mentre que les ofertes feminitzades fomenten l'expressió artística (molt lligada a la mobilitat fina del cos i de les mans) i la complementarietat amb les activitats escolars (ofertes més normativitzadores), de tal forma que contribueixen a reproduir determinats rols masculins (p.ex. competició i esforç propi del treball productiu) i femenins (p.ex. destresa manual pròpia del treball reproductiu o expressivitat corporal com a recurs per a la seducció). **El predomini de les ofertes esportives sobre la resta, i els requeriments de participació associats a aquestes (p.ex. equip de futbol masculí, on una determinada condició sexual determina les possibilitats de participació) reforcen la diferenciació sexual de l'oferta.**

L'anàlisi dels *debats familiars* corrobora bona part d'aquestes apreciacions. El gràfic 1 mostra com, per gènere, **les nenes/noies estan menys presents en l'oferta esportiva que els nens/nois (50,8% vs. 70,3%)** i, en canvi, participen més en les ofertes de caràcter artístic, instructiu i lúdic.

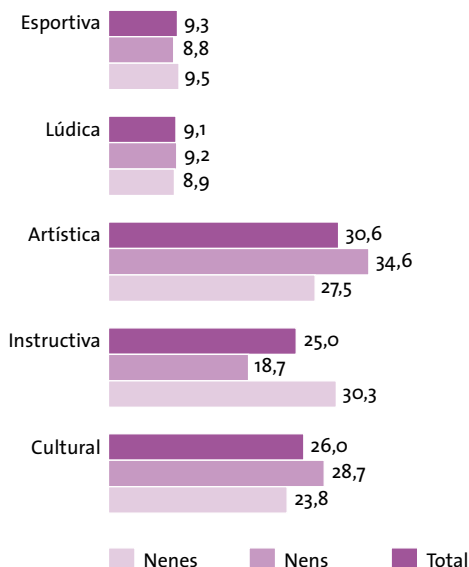
Gràfic 1. Percentatge de participació dels infants i adolescents en activitats d'educació no formal segons tipologia de l'oferta (exclosos els NS/NC)



Font: Elaboració pròpia a partir de dades dels *debats familiars*.

Aquesta diferenciació de l'oferta per gènere pot desincentivar l'accés per part d'alguns nens/nois o nenes/noies, menys condicionats per les diferències de gènere. Quan hom analitza les activitats que voldrien fer, els nens/nois demanen més ofertes de caràcter artístic que les nenes/noies, i menys oferta esportiva.

Gràfic 2. Percentatge d'infants i adolescents en activitats que voldrien fer, segons tipologia d'oferta (exclusos els NS/NC)



Font: Elaboració pròpia a partir de dades dels *debats familiars*.

5.3.3. Accessibilitat i sostenibilitat econòmica de l'oferta

La situació socioeconòmica familiar, com veurem més endavant, representa un condicionant important en l'ús del temps de lleure dels infants i adolescents. Els diversos territoris compten amb algunes ofertes gratuïtes, generalment promogudes i/o subvencionades per l'administració local (ludoteques, activitats de casals de joves, etc.). En la resta d'ofertes, però, no és molt freqüent l'existència de polítiques d'accessibilitat que minimitzin l'impacte de les desigualtats socioeconòmiques (p.ex. política de beques). En ocasions, es té la percepció que els infants poden pagar les activitats, precisament perquè les famílies que no poden assumir-ne el cost no expliciten la seva intenció a

participar-hi. De fet, la forta demanda de les ofertes (quasi) gratuïtes vindria a demostrar que el capital econòmic esdevé clau per comprendre l'escassetat de la demanda.

La *diagnosi dels agents* ha posat de manifest que els dèficits relacionats amb l'accessibilitat no es fonamenten en posicionaments ideològics excloents. En general, **els agents són conscients de la necessitat de promoure estratègies d'accessibilitat, però no sempre es disposa dels recursos necessaris** per compatibilitzar sostenibilitat i accessibilitat de l'oferta. De fet, els dèficits d'accessibilitat generen increments del cost de l'activitat per usuari, la qual cosa desincentiva encara més la demanda i incrementa encara més el cost. I, de retruc, aquest cercle viciós es tradueix en incertesa sobre la continuïtat de l'oferta, que encara desincentiva més la demanda. El treball de camp realitzat ha evidenciat que hi ha nombroses activitats programades que finalment no es poden dur a terme per la impossibilitat o per la manca de garanties de costejar-les.

Precisament, la major part de l'oferta dels territoris de referència es caracteritza per un cert dèficit de demanda, tal com s'observa en la taula 17. La *diagnosi dels agents* ha posat de relleu que una part molt significativa de les activitats veuria positiu que l'oferta aglutinés més usuaris. Els dèficits principals es concentren en les ofertes que gestionen les AMPA en els centres escolars, mentre que el major ajustament se situa entre les ofertes de les entitats esportives. En general, l'excés de demanda es troba en aquelles ofertes amb una accessibilitat més elevada, per la qual cosa estan més saturades (amb llistes d'espera, etc.).

Taula 17. Distribució de l'oferta segons la capacitat d'assumpció de demanda (2004-2005)

Capacitat d'assumpció de demanda	Sants-Centre		Gràcia Nord		Nou Barris-Centre	
	Oferta %	Demanda %	Oferta %	Demanda %	Oferta %	Demanda %
Dèficit de demanda	64,8	64,1	56,1	61,3	70,8	-
Excés de demanda	4,9	11,8	20,7	20	20,8	-
Ajust oferta-demanda	12,3	12,1	6,1	7,7	8,5	-
NS/NC	18	12	17,1	11	-	-
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	-
N	122	2.930	82	1.803	130	3.617

Font: Elaboració pròpia a partir de dades facilitades pels agents d'educació no formal.

El dèficit de demanda perjudica la sostenibilitat econòmica de l'oferta i, en darrer terme, la possibilitat de desenvolupar polítiques d'accessibilitat. Les polítiques de beques i de reducció del cost per a l'usuari es poden implementar si l'agent disposa de recursos econòmics, a més dels que percep directament dels usuaris. Aquesta situació no sempre es produeix per l'escassetat generalitzada de recursos de molts agents. De fet, les ofertes (quasi) gratuïtes són fonamentalment de caràcter públic (p.ex. ludoteques). En canvi, els recursos de les AMPA, per exemple, depenen fonamentalment de la seva grandària i del volum de quotes familiars que gestionen. Generalment, les possibilitats d'implementar polítiques d'accessibilitat són més limitades.

Una possible estratègia per abaratir els costos ve donada per les relacions projectives que s'estableixen entre els agents educatius (AMPA, entitats, etc.), que permeten compartir recursos humans, infraestructurals i materials o compartir la demanda, factors claus per reduir costos. Ara bé, ja s'ha comentat anteriorment que, en general, les relacions projectives als territoris són molt escasses.

Els problemes d'accessibilitat són rellevants perquè obstaculitzen la participació d'una part significativa dels infants a l'oferta. Alhora, aquests problemes impedeixen la normalització en l'ús de l'oferta per part dels infants de famílies amb recursos econòmics escassos, així com la igualtat d'oportunitats en aquest àmbit educatiu. Les oportunitats que tenen els infants i joves en una situació de precarietat socioeconòmica són, o bé la no participació (exclusió total), o bé la participació en una oferta molt determinada (exclusió selectiva en relació a determinats continguts, temps i espais).

A més, reforcen una certa dualització social de l'oferta, a través de la distinció de determinats serveis específics, sense accessibilitat garantida, i a l'estigmatització de determinats serveis universals, accessibles, i impedeixen que l'àmbit de l'educació no formal sigui un espai de convivència intercultural en sentit ampli (classe, origen, etc.).

**Ofertes
d'accessibilitat
elevada**

- Activitats dirigides fonamentalment a infants.
- Propostes socioeducatives basades ideològicament en intervencions de caràcter eminentment comunitari.
- Accessibilitat fomentada a través de la gratuïtat d'accés o en pagaments de quotes simbòliques. En aquest cas, existeixen polítiques de beques.

**Ofertes
d'accessibilitat
baixa**

- Implementació per part d'agents generalment públics, i també del sector no lucratiu. És el cas dels casals infantils, les ludoteques o les entitats d'educació en el lleure amb una oferta diària.
- Presència important d'infants amb dificultats socioeconòmiques.
- Activitats dirigides a infants i joves.
- Propostes socioeducatives de caràcter fonamentalment instructiu, encara que no sempre.
- Accessibilitat no garantida, per l'existència d'un cost d'accés considerable, sense el suport en general de polítiques de beques. En algun cas excepcional de dificultat, s'opta pel no cobrament de les quotes.
- Implementació per part d'agents del sector públic (serveis accessoris a les obligacions legalment assignades), privat i no lucratiu. És el cas de les ofertes d'activitats extraescolars de moltes AMPA, d'ensenyaments no reglats, de tallers juvenils dels casals de joves i cívics o d'acollida matinal dels centres escolars –CEIP i escoles concertades.
- Escassa presència d'infants i joves amb dificultats socioeconòmiques.

5.3.4. Dèficit estructural d'oferta adreçada a adolescents entre dotze i quinze anys

Els territoris de referència quasi no compten amb oferta educativa no formal adreçada a la població de dotze a quinze anys. Aquest dèficit es constata especialment en els IES, on les activitats són molt escasses. Això s'explica sobretot per la baixa implicació dels progenitors en l'organització de les activitats, a diferència dels CEIP, i per la precarietat dels recursos econòmics de les AMPA, que dificulta la dinamització i la sostenibilitat de l'oferta. A més, cal afegir la discontinuïtat en l'àmbit de l'educació no formal que representa per als alumnes dels centres públics el pas de primària a secundària.

En els centres concertats que desenvolupen educació secundària, aquests dèficits no estan tan presents, bé per la continuïtat de l'oferta educativa no formal, bé perquè els professionals dels centres s'impliquen directament en l'organització i desenvolupament de l'oferta.

Fora dels centres, l'oferta es concentra principalment en les entitats esportives (especialment els nois). La resta d'agents (associacions d'ensenyaments no reglats, equipaments públics juvenils, entitats de lleure, etc.) acostuma a tenir un impacte reduït sobre la demanda potencial d'aquest grup d'edat.

5.3.5. Polítiques de difusió de l'oferta

La importància de la informació exigeix als agents educatius articular estratègies de difusió de l'oferta. En general, però, cal comentar que les estratègies de difusió de l'oferta articulades pels agents d'educació no formal es limiten fonamentalment a l'elaboració de fullatons informatius, amb punts de distribució en el propi local o, puntualment, en determinats llocs de trobada del teixit associatiu (centres cívics, etc.), sempre que els responsables de l'agent tinguin els recursos econòmics, materials i temporals per realitzar-los. Més enllà d'aquesta estratègia, es confia en les relacions informatives informals ("boca-orella") que mantenen els promotors i els usuaris de les propostes educatives.

La insuficiència d'aquestes relacions (in)formatives informals es posa de manifest pel notable **desconeixement entre els potencials usuaris de l'oferta existent en el territori**, sobretot d'aquella organitzada fora dels centres escolars. I aquest dèficit s'evidencia especialment entre els infants, els adolescents i les famílies que estan poc vinculats al teixit associatiu del territori, que tenen dinàmiques menys participatives i que estan mancats de proactivitat en la recerca d'informació (fet altament provable quan es desconeix no només la localització i programació de les activitats d'educació no formal, sinó l'existència en general d'oportunitats educatives per als infants i adolescents en el seu temps lliure). Més endavant s'analitza aquesta qüestió.

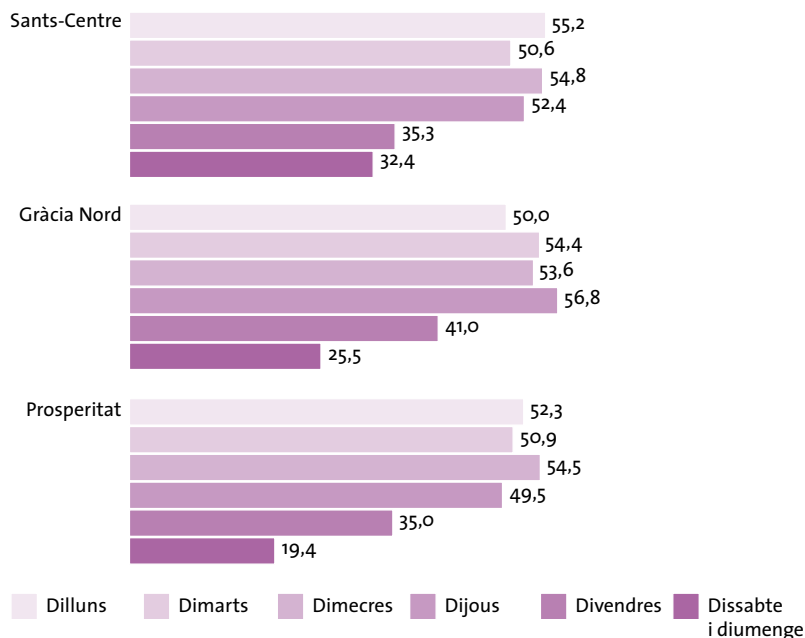
5.3.6. Distribució temporal de l'oferta i oportunitats d'accés

L'adequació dels temps de desenvolupament de les activitats a les necessitats i demandes dels infants i les famílies representa també un condicionant per a la seva participació a l'àmbit de l'educació no formal. Respecte a la distribució temporal, l'oferta segueix les regularitats següents:

- En termes relatius, escassa oferta durant el temps periescolar –matins i migdies–. Els centres escolars apunten que el motiu principal rau en l'absència de demanda per part de les famílies.

- Concentració de l'oferta durant el temps “extraescolar”, immediatament després del temps lectiu, especialment en dimarts, dimecres i dijous.
- Menor oferta durant els divendres i els caps de setmana, tot i que les entitats d'educació en el lleure concentren la seva activitat els dissabtes a la tarda. Els diumenges, l'oferta és quasi nul·la (només algunes entitats esportives desenvolupen competicions).

Gràfic 3. Percentatge de participació dels infants i adolescents en activitats d'educació no formal segons dia de la setmana (exclusos els NS/NC)



Font: Elaboració pròpia a partir de dades dels *debats familiars*.

Per un costat, aquesta distribució de les activitats demostra el paper rellevant que juguen les escoles i AMPA en la generació de l'oferta, ja que aquesta decreix quan l'escola roman tancada. I per un altre costat, també demostra que l'oferta està organitzada bàsicament com a recurs de conciliació dels temps familiar i laboral dels progenitors, ja que decreix els divendres i caps de setmana, quan la major part d'ells no treballa.

Aquests desequilibris en l'estructura temporal de l'oferta podrien estar indicant buits de demanda, o possibilitats no aprofitades de des-

envolupament de l'àmbit de l'educació no formal en aquells temps no associats a la conciliació de la vida familiar i laboral dels progenitors. Per exemple, podria desenvolupar-se oferta els divendres i caps de setmana, no adreçada exclusivament a infants (com ja succeeix amb les entitats d'educació en el lleure), sinó al conjunt de la família.

Si ens fixem en les demandes de les famílies d'oferta adreçada a infants, el 20% reclama més oferta els caps de setmana. En aquest sentit, cal destacar que les famílies prefereixen més dissabtes matins que tardes, no només perquè a les tardes ja disposen d'una oferta específica (en concret, d'educació en el lleure), sinó perquè els matins estan reservats per a moltes famílies a la compra setmanal. Un cop més, segons les valoracions d'algunes famílies, apareix l'oferta educativa com a recurs de custòdia per a la conciliació del treball (domèstic) amb la vida familiar.

D'altra banda, el 39,6% declara preferir l'horari que segueix al temps pròpiament escolar (els dies laborables, fins a les sis de la tarda). No obstant, una part força significativa de famílies (al voltant d'una tercera part) mostra les seves preferències per participar en ofertes que es desenvolupin els dies laborables a partir de les sis. Aquesta proporció tan elevada s'explica novament pels problemes de conciliació dels usos del temps dels progenitors.

Taula 18. Distribució percentual de les famílies respecte les seves preferències horàries segons la participació o no en activitats d'educació no formal (exclosos els NS/NC)

Preferència d'horaris	Total	Sí participen	No participen
Dies laborables, matí	3,3	2,9	4,6
Dies laborables, migdia	5,1	5,2	4,8
Dies laborables, tarda (fins a les 18:00 h.)	39,6	39,8	39,0
Dies laborables, tarda (a partir de les 18:00 h.)	32,6	32,7	32,4
Dies festius, matí	12,8	12,8	13,2
Dies festius, tarda	6,5	6,6	6,1
Total	100,0	100,0	100,0

Font: Elaboració pròpia a partir de dades dels *debats familiars*.

5.3.7. Proximitat de l'oferta

Les necessitats de conciliació de la vida laboral i familiar dels progenitors, i educativa dels fills i filles, provoquen que la proximitat de l'oferta a l'escola i a la llar sigui clau per entendre la participació. Per aquest motiu, entre d'altres, els usuaris més joves, i conseqüentment menys autònoms, realitzen més activitats educatives a la pròpia escola.

Amb l'edat, aquesta tendència es capgira: **com més grans són els infants, menys participen en activitats en els centres escolars, i més ho fan fora**. Aquest fet s'explica per la distància de les cultures juvenils a la institució escolar, pels dèficits de dinamització de les ofertes en molts centres de secundària, per la importància dels usos dels equipaments esportius i culturals públics entre els joves (casals de joves, centres cívics, poliesportius, etc.), etc.

Taula 19. Espai on els usuaris realitzen activitats d'educació no formal segons edat (exclosos els NS/NC)

Espai	Edat	Escola pública	Escola concertada	Total
A l'escola	Menys de 6 anys	62,5	65,4	63,6
	De 6 a 11 anys	55,8	57,4	56,6
	Més d'11 anys	23,5	32,6	29,3
	Total	49,0	48,7	48,9
Fora de l'escola	Menys de 6 anys	59,6	44,7	53,8
	De 6 a 11 anys	65,7	66,2	66,0
	Més d'11 anys	81,1	79,1	79,8
	Total	68,2	68,5	68,3

Font: Elaboració pròpia a partir de dades dels *debats familiars*.

Per titularitat de centre, no hi ha diferències significatives. Per un costat, els centres concertats tendeixen a disposar d'una major densitat i diversitat d'activitats, respecte als centres públics. Per l'altre, però, les famílies de les escoles públiques, generalment amb menys possibilitats econòmiques, tenen més dificultats per accedir a l'oferta que s'organitza fora dels centres escolars, que tendeix a ser menys accessible. Això equilibraria els comportaments en relació a l'espai de consum d'activitats. Precisament, l'existència de serveis públics gratuïts

o semigratuïts d'atenció a la infància (ludoteques, etc.) afavoreix la participació dels infants d'edats més petites, especialment dels centres públics, a l'oferta fora de l'escola.

La importància de la proximitat es posa de manifest en analitzar les preferències de les famílies (taula 20). Aproximadament **el 80% dels progenitors manifesta preferir que les activitats s'organitzin a la mateixa escola.**

Per un costat, l'escola genera confiança com a espai educatiu per part de les famílies. De fet, l'imaginari de les famílies sovint no contempla pròpiament un àmbit d'educació no formal, sinó simplement *l'escola* com a institució educativa de referència. Això reforça que l'escola sigui concebuda més enllà de la seva funció social de transmissió de valors, normes i coneixements a través de l'escolarització, sinó com a institució d'atenció integral de l'infant. Moltes famílies entenen que l'assistencialisme per part de l'escola és la forma més senzilla i més garantida per a la bona atenció dels seus fills i filles, mentre els progenitors treballen.

Taula 20. Grau d'acord de les famílies respecte a l'afirmació “Preferim que les activitats extraescolars es facin dins l'escola”, segons la participació en activitats d'educació no formal (exclosos els NS/NC)

Grau d'acord	Escola pública		Escola concertada		Total	
	Total	% de participació	Total	% de participació	Total	% de participació
Molt d'acord	45,3	63,8	33,6	73,7	39,9	67,6
Bastant d'acord	38,0	70,5	41,2	79,1	39,5	74,6
Poc o gens d'acord	16,7	78,7	25,2	88,8	20,6	84,4
Total	100,0	68,8	100,0	79,7	100,0	73,9

Font: Elaboració pròpia a partir de dades dels *debats familiars*.

I per l'altre costat, és un espai que acostuma a estar pròxim a la llar o que, en cas contrari, està integrat plenament en l'espai d'ús quotidià de les famílies. En aquest sentit, els percentatges de participació són més elevats entre aquelles famílies que estan poc o gens d'acord respecte a l'afirmació “Preferim que les activitats extraescolars es facin dins l'escola”. Això podria explicar-se, en part, pel fet que aquestes famílies mostren una predisposició a participar en un ventall d'oferta més ampli (a dins i a fora de l'escola), motiu pel qual la participació se'n veuria beneficiada. Però també significa que, en part, una de les

raons que porten algunes famílies a no participar tenen a veure amb dificultats d'integrar altres espais en la seva vida quotidiana. La proximitat del centre a la llar no sempre queda garantida per l'oferta d'educació no formal organitzada més enllà de l'escola.

5.3.8. Problemes relacionats amb la gestió dels educadors de l'oferta d'educació no formal

Els *debats familiars* han evidenciat una certa preocupació entre part de les famílies respecte a la gestió dels monitors-educadors vinculats a l'oferta. Aquesta mateixa preocupació ja es va identificar prèviament en la *diagnosi dels agents*, en la qual s'assenyalaven com a dèficits principals:

- **Dificultats d'aconseguir i costejar l'equip d'educadors**, especialment entre els agents que compten amb menys recursos econòmics i no poden sostenir sense ajudes externes la professionalització de l'activitat (IES, etc.).
- **Diferències entre AMPA en relació a la capacitat de gestió**. Mentre que hi ha AMPA que funcionen íntegrament de forma voluntarista, altres compten amb personal remunerat per a la gestió de les activitats. Aquests recursos no es comparteixen entre agents.
- **Elevada inestabilitat i absència de relleu del personal educador, especialment voluntari**. La discontinuïtat generacional entre ofertes i l'absència d'itineraris entre les ofertes infantils i juvenils genera problemes relacionats amb assegurar l'estabilitat dels recursos humans.
- **Precarietat laboral del personal professionalitzat**, que genera dinàmiques de rotació laboral que no afavoreixen la consolidació dels projectes educatius.
- **Problemes relacionats amb la formació del personal educador**, sigui voluntari o professional, especialment conflictiva quan ha de gestionar una demanda socioeducativament complexa (infants i joves amb certes problemàtiques socials, desmotivació dels infants i joves en el seguiment d'activitats, etc.).
- **Voluntarisme del personal responsable de la gestió i execució de les activitats**, la qual cosa genera problemes relacionats amb la disponibilitat de temps, amb la capacitat d'optimització dels recursos, etc.
- **Absència de la figura del dinamitzador**, que s'ocupi no tant de l'execució de l'oferta com de la seva gestió (relacions externes, captació de recursos econòmics, etc.).
- Etc.

Aquests dèficits no contribueixen a consolidar l'oferta, a garantir la seva qualitat o a optimitzar els recursos destinats. En darrer terme, la participació dels infants a l'educació no formal se'n veu perjudicada.



5.4. Les característiques de les famílies

Ben sovint, la participació a l'educació no formal, donada l'edat de molts dels infants, depèn més de la voluntat, predisposició i decisió dels progenitors (conjuntament amb els seus fills i filles en models familiars més participatius i contractuals), i de les seves possibilitats o necessitats, que de qualsevol altre factor. En la majoria de casos, la família conforma la unitat decisional. És per això que, a més de revisar aspectes de caràcter contextual i estructural, com s'ha fet en els apartats anteriors, la comprensió de la participació dels infants passa per analitzar les característiques de les pròpies famílies. La seva situació socioeconòmica i sociocultural o la seva vinculació amb l'escola, per posar alguns exemples, són factors que contribueixen a explicar la participació dels infants a les activitats d'educació no formal.

5.4.1 El capital econòmic de la família

La *diagnosi dels agents* ha posat de manifest que menys d'un 10% de l'oferta existent als territoris de referència és gratuïta, i més del 50% d'aquesta oferta gira al voltant dels vint euros mensuals per infant i activitat (taula 23). A més, tal com hem comentat anteriorment, no és freqüent l'existència de polítiques d'accessibilitat que minimitzin l'impacte de la situació socioeconòmica sobre l'accés a l'oferta. És en aquest sentit, doncs, que el cost de l'activitat esdevé un condicionant clau per a la participació, així com un factor de reproducció de les desigualtats socioeconòmiques en aquest àmbit educatiu.

Els recursos econòmics de la família es poden inferir, entre d'altres variables, a través dels recursos tecnològics domèstics o de la grandària del propi domicili familiar. Tal com s'observa en la taula següent, **el percentatge de participació de les famílies amb menys recursos tecnològics domèstics (calefacció de gas, rentaplats, connexió a internet, etc.) i amb una grandària del domicili més reduïda és menor.** En altres paraules, els infants de famílies amb menys capital econòmic participen menys en l'oferta educativa.

Taula 21. Percentatge de participació dels infants i adolescents en activitats d'educació no formal segons recursos tecnològics domèstics i grandària del domicili (exclosos els NS/NC)

Recursos	Escola pública		Escola concertada		Total	
	% de partic. si tenen...	% de partic. si no tenen...	% de partic. si tenen...	% de partic. si no tenen...	% de partic. si tenen...	% de partic. si no tenen...
Connexió a internet	74,1	73,7	81,7	75,1	78,7	74,8
Rentaplats	80,0	74,8	83,0	72,8	81,8	73,2
Calefacció de gas	72,2	-	82,1	75,8	77,6	76,1
Grandària del domicili	% de participació Escola pública		% de participació Escola concertada		% de participació Total	
Més de 95 m ²	75,9		85,6		82,1	
Entre 70 m ² i 95 m ²	71,6		78,7		75,1	
Menys de 70 m ²	64,9		73,6		67,0	

Font: Elaboració pròpia a partir de dades dels *debats familiars*.

La incidència del capital econòmic de la família sobre l'accés a l'oferta educativa també s'observa a la taula següent. **La meitat de les famílies considera que les activitats educatives haurien de ser gratuïtes o quasi gratuïtes.** Entre les famílies els fills o filles de les quals no participen en l'oferta, aquesta demanda és més prevalent (al voltant del 60%). Això podria significar que el cost de les activitats és la causa de la no participació d'algun d'ells.

Taula 22. Preu mensual esperat segons la participació o no en activitats d'educació no formal (exclosos els NS/NC)

Preu esperat	Escola pública			Escola concertada			Total		
	Total	Sí participa	No participa	Total	Sí participa	No participa	Total	Sí participa	No participa
0 euros	28,6	26,9	32,6	21,1	20,7	22,4	25,2	23,9	28,9
De 0 a 10 euros/mes	23,5	21,3	28,6	13,4	12,0	18,6	19,0	16,8	25,0
De 10 a 20 euros/mes	30,4	33,0	24,4	29,4	29,6	28,9	30,0	31,4	26,0
De 20 a 30 euros/mes	13,8	15,4	10,1	27,3	28,6	22,1	19,8	21,8	14,4
Més de 30 euros/mes	3,7	3,4	4,3	8,9	9,1	7,9	6,0	6,2	5,6
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Font: Elaboració pròpia a partir de dades dels *debats familiars*.

Si hom compara el preu real i el preu esperat per les famílies, s'adona que hi ha una certa demanda d'abaratiment del cost de les activitats (taules 22 i 23). Mentre el 20% de les famílies considera que les activitats haurien de costar vint euros o més (per activitat i infant), aquesta franja concentra prop del 50% de la demanda real (amb diferències importants entre territoris). De la mateixa manera, mentre el 50% consideraria adequat un preu inferior als deu euros, només el 20% de les famílies paga aquesta quantitat. De fet, en els mateixos *debats familiars*, com es veurà més endavant, una part important de les famílies que respon els qüestionaris manifesta la importància de la situació socioeconòmica per entendre les característiques de la seva participació a aquest àmbit educatiu i explicita la demanda de reduir el cost de les activitats.

Taula 23. Distribució de l'oferta i la demanda segons cost mensual de l'activitat (2004-2005)

Cost mensual	Sants-Centre		Gràcia Nord		Nou Barris-Centre	
	Oferta %	Demanda %	Oferta %	Demanda %	Oferta %	Demanda %
Gratuït	4,9	4,0	1,2	0,7	8,5	8,6
0 a 10 euros/mes	15,6	9,2	6,1	11,7	38,5	28,3
10 a 20 euros/mes	44,3	35,1	12,2	8,3	43,8	46,7
20 a 30 euros/mes	25,4	30,0	56,1	64,0	6,2	5,9
Més de 30 euros/mes	9,0	19,8	13,4	11,8	3,1	10,5
NS/NC	0,8	1,9	11,0	3,5	-	-
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	122	2.930	82	1.803	130	3.617

Font: Elaboració pròpia a partir de dades facilitades pels agents d'educació no formal.

5.4.2 El capital cultural dels progenitors

El capital cultural dels progenitors esdevé un factor explicatiu de la participació dels infants en l'oferta d'activitats educatives més enllà de l'horari lectiu. Les dades demostren que, **com més elevat és el nivell educatiu dels progenitors, major és la participació dels seus fills i filles**. Aquest fet és especialment rellevant si ens fixem en el nivell educatiu de la mare.

Taula 24. Percentatge de participació dels infants i adolescents en activitats d'educació no formal segons nivell educatiu dels progenitors (exclosos els NS/NC)

Nivell d'estudis del pare	Escola pública	Escola concertada	Total
Estudis primaris	63,5	72,9	66,3
Estudis secundaris	69,9	79,8	74,6
Estudis terciaris	78,3	84,1	81,8
Total	70,1	80,5	75,1
Nivell d'estudis de la mare	Escola pública	Escola concertada	Total
Estudis primaris	59,4	71,1	62,8
Estudis secundaris	67,8	78,5	72,9
Estudis terciaris	81,4	84,5	83,1
Total	69,4	80,1	74,4

Font: Elaboració pròpia a partir de dades dels *debats familiars*.

En part, és cert que el nivell d'estudis correlaciona positivament amb la taxa d'ocupació, i que aquesta ho fa alhora amb el nivell d'ingressos familiars i amb la necessitat d'accedir a l'oferta existent com a recurs de conciliació entre la vida familiar i laboral.

Alhora, però, el nivell d'estudis també està relacionat amb la valoració dels àmbits educatius formal i no formal per part de les famílies. La recerca sociològica s'ha ocupat d'explicar que, si bé totes les classes socials valoren l'educació, el capital cultural esdevé un factor clau per comprendre l'orientació i adhesió de la família i dels seus fills i filles envers l'activitat que es desenvolupa a l'escola (també les activitats no lectives, que majoritàriament es realitzen a l'interior dels centres escolars). En aquest sentit, s'apunta que les famílies de classes mitjanes amb nivells d'estudis superiors, en general, compten amb una major identificació envers els àmbits de l'educació formal i no formal, especialment perquè se senten més pròxims a les actituds i normes que promouen i els perceben més com a mecanisme de mobilitat social (Bourdieu, 1988). Aquest fet explica, en part, la correlació existent, per exemple, entre capital cultural dels progenitors i resultats acadèmics dels fills i filles (Ferrer, 2006; Bonal i altres, 2003), i també explicaria en part la correlació existent entre capital cultural i accés a l'oferta educativa més enllà de l'horari lectiu.

La promoció de la participació dels infants i adolescents en l'oferta d'activitats educatives passa, en part, per aproximar aquest àmbit educatiu a les famílies que tenen un capital cultural menor.

5.4.3 Les dinàmiques participatives dels progenitors i l'adhesió a l'escola

La relació que manté la família amb l'escola, i la valoració que en fa, esdevé fonamental per comprendre la seva implicació en la dinamització socioeducativa del centre i la participació dels seus fills i filles en l'oferta existent. En efecte, la taula següent demostra com **el percentatge de participació correlaciona positivament amb el nivell d'assistència a les reunions que organitza l'escola i amb el nivell de participació a les activitats que organitza l'AMPA.**

L'apropiació del centre per part dels progenitors, la participació en les activitats que l'escola promou, la implicació directa en l'organització de l'oferta educativa més enllà de l'horari lectiu, etc. són factors que afavoreixen l'ús dels infants de l'educació no formal, especialment de l'oferta que es produeix dins la mateixa escola. **Per tant, la promoció de la participació dels infants i adolescents a les activitats educatives no lectives passa també per fomentar la implicació de les seves famílies en el funcionament de l'escola** (adhesió a l'AMPA, dinamització del centre, etc.).

Taula 25. Distribució percentual i percentatge de participació dels infants i adolescents en les activitats segons les dinàmiques participatives dels seus progenitors (exclusos els NS/NC)

Assistència a reunions a l'escola	Escola pública		Escola concertada		Total	
	Distribució percentual	% de participació	Distribució percentual	% de participació	Distribució percentual	% de participació
Sempre	67,9	74,1	84,2	81,6	76	78,1
Bastantes vegades	15,6	68,7	10,3	79,4	13	72,6
Algunes vegades	13,4	52,7	4,5	60,3	9	54,4
Mai o quasi mai	3,1	56,2	1	61,5	2,1	57,4
Total	100	68,8	100	79,9	100	73,9
Participació a l'AMPA	Escola pública		Escola concertada		Total	
	Distribució percentual	% de participació	Distribució percentual	% de participació	Distribució percentual	% de participació
Molt	9	84,8	71,1	87,9	8	86,1
Bastant	18,8	81,5	12,8	85,7	15,8	83,2
Poc	37,9	72	35,2	82,8	36,6	76,8
Gens	34,4	59,6	44,9	76,6	39,6	68,1
Total	100	69,5	100	80,5	100	74,6
Participació a l'AMPA	Escola pública		Escola concertada		Total	
	Distribució percentual	% de participació	Distribució percentual	% de participació	Distribució percentual	% de participació
Molt	4,4	81,9	3,2	83,1	3,8	82,4
Bastant	8,6	82,7	7,9	83,7	8,3	83,2
Poc	30,6	70,8	29,4	80,3	30	75,1
Gens	56,4	66,8	59,5	79,4	58	72,7
Total	100	69,7	100	80,1	100	74,5

Font: Elaboració pròpia a partir de dades dels *debats familiars*.

Com s'ha comentat anteriorment, existeixen diferències importants entre titularitat de centre respecte a les dinàmiques participatives. En termes generals, respecte als concertats, els centres públics compten amb nivells més elevats de participació de les famílies a les AMPA, però amb nivells més baixos d'assistència a les reunions que organitza l'escola.

Finalment, convé destacar que **la participació dels progenitors en entitats culturals locals també correlaciona positivament amb la participació dels seus fills i filles en l'oferta educativa no lectiva**. Aquest fet s'explica per la major vinculació de la família al territori, pel major coneixement de l'oferta existent, etc. Tot i així, són pocs els progenitors que formen part del teixit associatiu. Més de tres quartes parts de les famílies manifesten participar poc (menys d'una vegada al mes) o mai en activitats associatives.

Participació de les famílies a l'AMPA

La taula 25 també evidencia que el nivell de participació de les famílies a l'AMPA és molt baix. **El 76,2% de les famílies declara participar poc o gens a les activitats de l'AMPA**. Altres recerques (Palacios i Menéndez, 2003) ja posen de relleu que en els darrers temps, mentre augmenta la pertinença dels pares i mares a l'AMPA, amb els seus corresponents pagaments de quotes, disminueix la participació activa al seu funcionament.

Aquest és un aspecte que esdevé especialment crític per a les AMPA, les quals sostenen la seva activitat a partir de la intervenció directa de les famílies. La *diagnosi dels agents* ha constatat com la **inhibició és quasi absoluta en alguns centres dels territoris de referència, amb AMPA dissoltes, inactives o amb dinàmiques de treball discontinues**, fet que representa un obstacle estructural per a la participació de les famílies i per a la generació d'oferta. En ocasions, és el mateix centre, per iniciativa d'algun professor o del conjunt del claustre, qui s'encarrega de manera temporal de reactivar l'oferta i d'acompanyar la gestió i organització de l'activitat de l'AMPA.

La comprensió dels estils i les pràctiques de participació de les famílies en l'àmbit de l'educació no formal és realment complexa, precisament per la multiplicitat de condicionants presents. Els *debats familiars* permeten dimensionar aquestes pràctiques segons el creuament de diverses variables. L'anàlisi dels qüestionaris, per exemple, constata que el nivell socioeconòmic o el nivell d'estudis dels progenitors con-

diciona la seva participació a l'AMPA. En general, **la participació dels progenitors a l'AMPA és menys present entre les famílies amb menys recursos econòmics i amb menys capital educatiu**, tant a les escoles públiques com als centres concertats. Alhora, l'ocupació a temps complet de la mare també perjudica la participació a l'AMPA, tot i que el col·lectiu que més participa no és el que menys hores destina al treball productiu. En aquest sentit, destaca com **les dones amb treballs a temps parcial representen el col·lectiu que més participa a les AMPA**. Això té a veure amb el capital educatiu d'aquestes dones i amb les seves possibilitats de conciliar la vida laboral amb la implicació de la família amb activitats relacionades directament i indirecta amb l'escolarització dels fills o filles. Cal recordar que l'extensió de la jornada a temps parcial entre dones amb nivell d'estudis postobligatoris es deu a una opció familiar, en un context de repartiment desigual del treball reproductiu, de combinar ocupació (i ingressos) amb cura dels fills i filles.

De fet, aquesta mateixa relació entre hores treballades i participació de la família a l'AMPA no s'observa en el cas dels pares. En aquest punt, doncs, cal deixar constància de la notable **feminització de la participació familiar**, amb la presència de moltes mares que compaginen el seu treball productiu i/o reproductiu amb les tasques pròpies de l'AMPA. La inhibició quasi total dels pares en la relació família-escola-educació no formal, vinculada a models familiars clarament patriarcal o segmentats, poc igualitaris, contribueix a afeblir les oportunitats relacionals de la família, ja que la mare no sempre pot assumir el pes d'una doble i triple jornada laboral (treball productiu - treball reproductiu - treball associatiu a l'AMPA).

Finalment, sobre aquesta qüestió, convé esmentar algunes diferències existents per titularitat de centre: les dones aturades o "inactives" amb fills o filles als centres concertats, a diferència de les dels públics, mostren nivells de participació similars a les dones que treballen a temps parcial. Això podria estar relacionat amb el major capital econòmic i educatiu d'aquestes famílies, respecte a les dels centres públics.

Taula 26. Percentatge de participació dels progenitors a l'AMPA per situació socioeconòmica i nivell d'estudis (exclusos els NS/NC)

Recursos	Total		CEIP		IES		Escola concertada	
	si tenen...	si no tenen...	si tenen...	si no tenen...	si tenen...	si no tenen...	si tenen...	si no tenen...
Connexió a internet	23,2	13,2	31,9	20	15,5	-	20,5	11,8
Rentaplats	23,4	17,2	33,1	22,8	17,6	-	19,6	15,7
Calefacció de gas	23,1	18,7	30,2	24,7	19,7	-	19,8	17,6
Grandària del domicili	Total		CEIP		IES		Escola concertada	
Més de 95 m ²	22,4		28,2		19		21	
Entre 70 m ² i 95 m ²	21,2		28,8		13,9		19,3	
Menys de 70 m ²	20,9		24,7		15		16,5	
Nivell d'estudis dels progenitors (persona principal)	Total		CEIP		IES		Escola concertada	
Primària	15,2		21,6		11,2		9,2	
Secundària	20,7		26,3		14,1		18,2	
Estudis superiors	25,7		33,1		20,5		22,8	
Hores treballades (mare)	Total		CEIP		IES		Escola concertada	
Més de 30 hores	19,3		25,4		14,9		16,4	
Entre 16 i 29 hores	28,8		32,9		17,1		28,6	
Menys de 16 hores	24,4		26,7		11,5		27	
Hores treballades (pare)	Total		CEIP		IES		Escola concertada	
Més de 30 hores	22,8		29,2		16,1		19,7	
Entre 16 i 29 hores	21,3		-		-		-	
Menys de 16 hores	18,7		28		-		17,1	
Hores treballades (persona principal)	Total		CEIP		IES		Escola concertada	
Més de 30 hores	21,1		27,2		14,8		18,4	
Entre 16 i 29 hores	30,6		37,1		20,0		25,5	
Menys de 16 hores	23,2		26,2		6,3		25,8	

Font: Elaboració pròpia a partir de dades dels *debats familiars*.

Per al nostre objecte d'anàlisi, ens interessa especialment creuar la participació dels progenitors a l'AMPA amb la participació dels fills i filles a l'oferta. A fi d'entendre una mica més alguns dels factors que intervenen en la relació de les famílies amb l'àmbit de l'educació no formal, el quadre següent representa diferents estils ideals de participació dels progenitors, segons aquest creuament de variables, i n'intenta quantificar la prevalença a partir de l'explotació dels *debats familiars*:

Quadre 1: Pràctiques de relació de la família amb l'àmbit de l'educació no formal

	Participació dels/es fills/es		
	+		
	Delegació	Participació comunitària /instrumental	
	Total: 56,9%	Total: 17,8%	
	CEIPs: 51,3%	CEIPs: 23,2%	
	IES: 48,2%	IES: 9,7%	
	Centres concertats: 64,5%	Centres concertats: 16,1%	
-			+
	Absència d'interacció	Participació comunitària no instrumental	Implicació de pares i mares
	Total: 22,0%	Total: 3,4%	
	CEIPs: 21,8%	CEIPs: 3,7%	
	IES: 37,2%	IES: 5,0%	
	Centres concertats: 17,0%	Centres concertats: 2,5%	
			-

Participació dels fills/es: desenvolupament d'activitats d'educació no formal per part dels fills i les filles.

Implicació de pares i mares: participació de les famílies en la promoció, organització i/o execució de propostes d'educació no formal.

Font: Elaboració pròpia inspirada en García, M.; Merino, R.; Sala, G.; Troyano, H. (2005).

- *Participació instrumental:* implicació activa dels pares i mares en el desenvolupament d'ofertes d'educació no formal que representin oportunitats d'ocupació productiva i educativa del temps lliure dels fills i filles. La seva implicació pot estar condicionada sovint per la necessitat de generar espais de lleure distingits, en oposició als usos dominants generalment no institucionalitzats (p.ex. jocs al carrer). Es posa l'èmfasi en la qualitat i en el poder regulador de l'oferta.
- *Participació comunitària:* implicació activa dels pares i mares en el desenvolupament de l'oferta no formal (p.ex. participació en AMPA, suport a entitats de lleure, etc.), per un costat, perquè el seu fill o filla hi assisteixi, i per l'altre, perquè es concep com a recurs fonamental per a la convivència social i la qualitat socioeducativa del centre escolar i del barri. Es posa l'èmfasi en les polítiques d'igualtat d'oportunitats, encara que poden emfasitzar també la qualitat. Les AMPA més actives responen sovint a aquest plantejament.

- *Participació comunitària no instrumental*: implicació activa de pares i mares en el desenvolupament de l'oferta no formal, encara que els seus fills i filles no hi participin. És un cas excepcional, però present, especialment quan els infants i joves, per qüestions d'edat, d'interès o altres, abandonen l'activitat, sense que els progenitors se'n desvinculin (per convicció, compromís o enriquiment personal i relacional).
- *Delegació*: implicació passiva dels pares i mares, els quals confien l'atenció del seu fill o filla a l'agent d'educació no formal. De vegades, la inhibició és provocada pel desinterès o per una concepció poc comunitària i participativa de l'escola. En altres ocasions, es deu a problemes de conciliació de la vida laboral amb la implicació activa a l'escola.
- *Absència d'interacció*: inhibició total, sigui per desconeixement, per resistència a l'escola o per la presència d'obstacles a la participació de progenitors i fills/es (relacionats amb la situació socioeconòmica de la família, amb la conciliació de la vida laboral, familiar i escolar, etc.).

El quadre posa de manifest com els models dominants són els caracteritzats per la manca de participació dels progenitors a l'AMPA, tant en els centres públics com concertats. La baixa implicació emergeix com a conseqüència de la confluència d'un o varis dels factors següents:

- Problemes relatius a la conciliació d'horaris laborals i familiars, la qual cosa no afavoreix la disponibilitat de temps lliure per destinar a la dinamització de l'educació no formal. En l'actualitat, fenòmens tals com l'increment de famílies monoparentals agreugen aquesta problemàtica.
- Assumpció de la cura dels fills i filles per part de familiars com avis o germans grans després del temps lectiu, que esdevé un obstacle per a la relació i l'accessibilitat dels centres escolars i dels agents d'educació no formal amb els respectius pares i mares.
- Precarietat de la gestió de l'activitat de l'AMPA, que no convida a la implicació, i excessiu voluntarisme, no sempre assumible de forma regular i compromesa per part dels pares i mares.
- Manca de suport institucional de l'AMPA per part dels centres escolars, o problemes de sintonia amb l'equip directiu, fet que no aporta legitimitació i valoració a l'àmbit de l'educació no formal i dilueix la possible implicació de les famílies.

- Dèficits formatius relatius a les habilitats i aptituds necessàries per a la gestió i organització de l'oferta de l'educació no formal.
- Precarietat de la situació socioeconòmica de les famílies, que situa en un segon ordre la preocupació per l'educació 'distintiva' dels seus fills i filles en el temps no escolar, entès socialment com a no pròpiament educatiu. A més, les dificultats socioeconòmiques, que sovint són un inconvenient per a l'assumpció del cost directe de l'activitat, generen un efecte de distanciament de les famílies envers l'àmbit de l'educació no formal. D'aquí que els pares i mares, fins i tot quan tenen temps, no participin i s'impliquin en la dinamització de l'AMPA.
- Escassa apropiació simbòlica i expressiva del centre escolar per part d'algunes famílies, fruit de la indiferència envers la institució escolar (com a activitat que fan els seus fills, sense fer-ne un seguiment específic) i/o d'una identificació merament instrumental d'aquesta (valoració de la seva utilitat social, sense generar implicacions en el seu funcionament). En part, aquesta escassa apropiació pot deure's a un desconeixement sobre el funcionament de l'escola.

La inhibició sovint s'explica per una delegació de la funció educativa a la institució escolar, basada en la confiança de la família respecte el funcionament de l'escola, essent aquest responsabilitat de l'administració (escola pública) o dels professionals que hi treballen (escola pública i escola concertada), i no del conjunt de la comunitat educativa. La participació, en canvi, s'explica sovint per una concepció comunitària de la institució escolar, amb coresponsabilitat dels diversos actors que hi intervenen, els quals estan compromesos amb els valors educatius que representa i amb una recerca activa d'optimització de la seva funció educativa.

El quadre 1 també posa de manifest algunes diferències segons el tipus de centre. Mentre comparativament els centres concertats compten amb una presència més notable de l'estil basat en la delegació, els CEIP compten amb un pes més important de la participació comunitària i els IES, de l'absència d'interacció. Aquestes dinàmiques estan molt relacionades amb el paper que juguen les AMPA en els diferents centres escolars. En general, els centres concertats compten amb bons nivells de participació a les activitats per part dels infants, però l'AMPA acostuma a jugar un paper més residual en la promoció de l'oferta. En els IES, les AMPA són extraordinàriament febles, i no tenen pràcticament activitat. I en els CEIP, que hi ha una major oferta educativa, aquesta és organitzada fonamentalment per les AMPA.

En resum, més enllà de promoure polítiques de conciliació laboral i familiar, polítiques d'optimització de les condicions de l'AMPA (formació, recursos, suport institucional, etc.) i polítiques de correcció de les desigualtats socioeconòmiques en l'accés a l'oferta, que són absolutament necessàries, qualsevol estratègia que pretengui dinamitzar les famílies també ha de focalitzar-se en la relació entre aquestes i l'escola, i en la seva capacitat d'incidir en la vida del centre.

Val a dir que alguns centres, directament o en col·laboració amb l'AMPA, realitzen actuacions dirigides a aproximar l'escola a les famílies, amb programes que donen resposta a determinades necessitats socials (per exemple, CEIP que realitzen classes de català per a adults, que organitzen xerrades sobre el treball educatiu en la primera infància, etc.). Encara que no sempre funcionin, degut un cop més a la baixa participació, molts centres reconeixen la necessitat de crear aquests espais d'interacció i suport, que generen confiança i coneixement mutu.

5.4.4 El factor temps: la conciliació de la vida laboral i familiar

L'àmbit de l'educació no formal és concebut sovint com a recurs de les famílies per a la conciliació laboral i familiar, atès que assumeix l'atenció de l'infant quan els pares i/o mares no poden assumir-la. D'aquí que la situació d'ocupació i les característiques de la jornada laboral o la disponibilitat de suport en la cura de l'infant en l'horari no lectiu siguin factors que condicionen els usos de l'oferta per part de les famílies.

Des d'aquesta perspectiva, tal com era previsible, **les dades mostren una relació entre les hores treballades pels progenitors i l'accés dels seus fills i filles a l'oferta d'activitats educatives no lectives**. De fet, els percentatges de participació disminueixen substancialment entre els infants i adolescents quan un dels seus progenitors té una jornada laboral reduïda (menys de setze hores setmanals) o nul·la (desocupació o inactivitat). Aquest fet s'explica, entre d'altres, per motius econòmics i, com dèiem, per l'ús habitual que nombroses famílies fan de l'àmbit de l'educació no formal com a recurs per a la conciliació de la vida laboral, escolar i familiar.

Taula 27. Percentatge de participació dels infants i adolescents en activitats d'educació no formal segons hores setmanals treballades pels progenitors (excloso els NS/NC)

Hores treballades pel pare	Escola pública	Escola concertada	Total
Més de 30 hores	69,9	79,7	74,7
Entre 16 i 29 hores	81,0	87,5	83,9
Menys de 16 hores	64,0	83,8	70,5
Hores treballades per la mare	Escola pública	Escola concertada	Total
Més de 30 hores	71,0	81,6	76,5
Entre 16 i 29 hores	70,1	79,1	73,9
Menys de 16 hores	66,6	75,5	69,5

Font: Elaboració pròpia a partir de dades dels *debats familiars*.

Les estratègies de conciliació de la vida laboral i familiar estan dirigits a fer compatibles les obligacions relatives al treball productiu i les obligacions de cura i socialització familiar. Precisament per això, alguns agents educatius critiquen el caràcter conciliador de l'educació no formal, en el sentit que no promou la compatibilitat entre la vida laboral i familiar, sinó que en tot cas pretén minimitzar l'impacte d'una incompatibilitat que s'està convertint en els temps actuals en estructural.

Per un costat, aquesta perspectiva és interessant perquè reforça la importància de la família en la socialització dels infants i remarca que aquestes activitats mai poden substituir el paper que juga en la socialització del fill o filla. Entre algunes famílies, són relativament freqüents aquestes concepcions subsidiaristes de l'educació no formal, que entenen aquest àmbit educatiu com a substitutiu de l'acció socialitzadora de la família, quan el seu paper mai pot ser substituït, ni per intensitat ni per qualitat de la identificació afectiva de l'infant amb l'agent socialitzador.

I, per altre costat, aquesta perspectiva és interessant perquè no perd de vista els problemes existents a l'hora de conciliar l'horari laboral de pares i mares i l'horari escolar de fills i filles, però critica el consum extensiu d'activitats "extraescolars" per part d'alguns infants (matins, migdies i/o tardes, la major part de dies de la setmana). Encara que no són dades concloents i directament extrapolables als consums extensius dels quals fem referència, els *debats familiars* confirmen que **el 19,3% dels infants fan activitats, com a mínim, quatre dies per setmana** (de dilluns a divendres).

En aquest sentit, la *diagnosi dels agents* ha posat de manifest que són nombroses les famílies que tendeixen a compensar la discontinuïtat dels temps laborals i familiars amb aquests usos extensius de l'educació no formal. Són els anomenats *nens i nenes de la superagenda*, amb el conseqüent risc de saturació de l'infant, especialment quan les activitats consumides es caracteritzen pel caràcter instructiu i per la continuïtat envers l'activitat escolar (p.ex. cansament i sobrecàrrega de responsabilitat per la necessitat de rendir en les activitats extra-escolars de caràcter instructiu).

Altres famílies, davant la discontinuïtat, no desenvolupen estratègies específiques de compensació, generalment per impossibilitat de recursos econòmics, per desconeixement o manca d'alternatives, per absència de problematització, etc. Aquest fet provoca que determinats infants estiguin sols moltes hores, de vegades al carrer, sense la cura i atenció adequades d'un adult. Són els anomenats *nens i nenes de la clau*.

Per un costat, totes aquestes situacions ens obliguen a reflexionar a l'entorn de l'adequació dels horaris laborals per a la socialització dels infants. Però per un altre costat, si entenem l'educació no formal com a recurs per a l'atenció de l'infant durant els temps laborals dels progenitors, també cal reflexionar sobre la necessitat d'articular **estratègies de valorització educativa de l'oferta, que minimitzessin l'impacte de les concepcions merament subsidiaristes per part de les famílies**.

De fet, la *diagnosi dels agents* ha evidenciat que aquestes concepcions subjacents en l'imaginari de moltes famílies provoquen efectes perversos sobre l'ús de l'educació no formal. Per exemple, la creixent flexibilització dels temps laborals i la temporalitat de la contractació, especialment prevalent entre el col·lectiu de dones que es (re)incorpora al mercat de treball, afebleix els vincles entre l'infant i l'oferta. Així, l'infant accedeix a l'àmbit de l'educació no formal quan el/s progenitor/s que assumeix/en el rol de cura familiar treballa/en –generalment la mare en models patriarcals o segmentats–, mentre que en surt quan aquest/s exhaureix/en el seu contracte laboral. Aquestes entrades i sortides generen dificultats i desajustos en la gestió de l'oferta per part dels seus responsables (p.ex. la mobilitat dels usuaris no garanteix l'estabilitat econòmica de l'oferta, especialment quan aquesta té poca demanda). La submissió dels temps de lleure educatiu de l'infant envers la lògica dels temps laborals dels seus progenitors, juntament als déficits de polítiques d'accessibilitat, no afavoreixen la permanència i l'arrelament de l'infant a l'oferta.

La importància de la conciliació es posa de manifest, també, en analitzar el context familiar de cura de l'infant fora de l'horari lectiu. La taula 28 mostra el percentatge de participació dels infants en funció del tipus d'acompanyament que reben a la sortida de l'escola, sigui immediatament després de l'horari escolar, sigui després d'haver realitzat activitats fora de l'horari lectiu dins el mateix centre.

Taula 28. Distribució percentual i percentatge de participació dels infants i adolescents en activitats d'educació no formal segons tipus d'acompanyament a la sortida de l'escola (exclosos els NS/NC)

Tipus d'acompanyament	Escola pública		Escola concertada		Total	
	%	% de partic.	%	% de partic.	%	% de partic.
Cap persona adulta	25,8	61,9	33,9	78,3	29,7	70,2
Pare o mare	48,0	74,2	42,5	82,3	45,2	77,8
Germà	5,4	63,3	3,6	74,5	4,5	67,3
Cangur o persona remunerada	3,6	78,7	5,0	88,9	4,5	82,5
Avi, àvia o algun altre familiar	15,1	71,7	13,4	80,2	14,2	75,4
Amic de la família	2,2	64,6	1,6	93,9	1,9	74,5

Font: Elaboració pròpia a partir de dades dels *debats familiars*.

En la taula s'observa com els progenitors són les persones que s'ocupen principalment d'anar a buscar l'infant a la sortida de l'escola (en una meitat dels casos aproximadament). Molt sovint, però, els mateixos progenitors manifesten que els seus fills i filles no necessiten cap persona adulta que s'ocupi d'ells en sortir de l'escola. En concret, **a la sortida de l'escola, el 29,7% dels infants i adolescents va sol a casa**, sense necessitat que cap persona l'acompanyi (el 20,2% dels quals és menor de dotze anys).

Entre els infants "autònoms" (sense acompanyament o acompanyats de germans "autònoms"), el percentatge de participació a l'oferta existent és significativament menor, i aquest fet no només s'explica per les dificultats d'atraure els adolescents més grans a l'oferta (que òbviament, van sols a casa). La participació a les activitats educatives dels infants menors de dotze anys que van sols a casa també és menor. És a dir, l'accés a l'educació no formal decreix quan no es fa necessària la figura d'un adult per a l'acompanyament. Novament, això deixaria entreveure la importància que atorguen les famílies a l'educació no formal com a recurs de conciliació: *'els fills estan fent activitats mentre els progenitors, avis o altres persones adultes no els vénen a recollir'*.

La taula 29, en canvi, conté el percentatge de participació segons l'extensió de l'estructura familiar, i s'hi observa que, **com més membres té la família, menor és la participació dels infants a l'educació no formal** (especialment a l'escola pública). Aquest fet s'explica per motius econòmics (com més fills, més cost global), per les dificultats de combinar les activitats que realitzen o podrien realitzar els diferents fills i filles, per les possibilitats de cobrir l'acompanyament per part d'algun altre membre de la família (germà gran, etc.), etc.

Les dades també semblen indicar que **les famílies monoparentals accedeixen més als recursos d'educació no formal**. Aquest fet és coherent amb les observacions realitzades sobre l'ús de l'educació no formal com a recurs per a la conciliació per part de les famílies.

Taula 29. Percentatge de participació dels infants i adolescents en activitats d'educació no formal segons l'estructura familiar (exclosos els NS/NC)

Nombre de germans	Escola pública	Escola concertada	Total
0	70,4	81,4	77,5
1	73,1	82,1	77,8
2	59,2	77,7	66,5
3 o més	55,3	80,0	60,8
Nombre de persones que viuen a casa	Escola pública	Escola concertada	Total
2	79,0	88,2	83,2
3	68,0	76,4	72,5
4	72,8	82,0	77,3
5 o més	59,1	75,8	64,0

Font: Elaboració pròpia a partir de dades dels *debats familiars*.

5.4.5 El coneixement de l'oferta

No cal dir que el coneixement que les famílies tenen de l'oferta és una condició necessària per a la participació dels infants a l'educació no formal. La taula 30 mostra la correlació positiva existent entre el nivell d'informació i la participació en les activitats. **Les famílies que estan més informades participen més en l'oferta existent, i viceversa**. El nivell d'informació, en aquest sentit, representa un condicionant clau per a l'accés.

Taula 30. Grau d'acord de les famílies amb l'afirmació “Tenim poca informació sobre les activitats extraescolars que es fan des de l'escola”, segons la participació en activitats d'educació no formal (exclosos els NS/NC)

Grau d'acord	Escola pública		Escola concertada		Total	
	Total	% de partic.	Total	% de partic.	Total	% de partic.
Molt d'acord	12,0	62,7	5,8	77,8	8,9	66,9
Bastant d'acord	22,1	63,5	13,8	72,4	18,0	66,6
Poc d'acord	32,1	69,3	29,1	77,3	30,6	72,9
Gens d'acord	33,7	77,0	51,3	84,5	42,5	81,4
Total	100,0	69,4	100,0	80,1	100,0	74,3

Font: Elaboració pròpia a partir de dades dels *debats familiars*.

Taula 31. Grau d'acord de les famílies amb l'afirmació “Estem ben informats sobre les activitats extraescolars que es fan fora de l'escola”, segons la participació en activitats d'educació no formal (exclosos els NS/NC)

Grau d'acord	Escola pública		Escola concertada		Total	
	Total	% de partic.	Total	% de partic.	Total	% de partic.
Molt d'acord	24,5	74,2	22,9	81,4	23,7	77,6
Bastant d'acord	35,1	70,6	37,2	82,5	36,1	76,3
Poc d'acord	26,6	67,2	25,7	78,1	26,1	72,2
Gens d'acord	13,9	63,9	14,2	76,7	14,1	69,8
Total	100,0	69,5	100,0	80,2	100,0	74,5

Font: Elaboració pròpia a partir de dades dels *debats familiars*.

Ja s'ha comentat anteriorment que els agents educatius no sempre disposen de sistemes que afavoreixin la difusió adequada de l'oferta. Per aquest motiu, si bé, en termes generals, **dues terceres parts de les famílies manifesta conèixer adequadament les activitats que s'organitzen a la pròpia escola**, el pes de la desinformació és força significatiu (donat que ens referim a les activitats del propi centre). Cal destacar, a més, que existeixen diferències significatives entre centres segons la titularitat. Els centres concertats compten, de mitjana, amb un major nivell d'informació, que s'explica per les característiques socioculturals i pels nivells de participació més elevats de l'alumnat, però també pel suport institucional que té l'oferta per part de l'escola.

Respecte a l'oferta que s'organitza fora del centre, val a dir que **quasi la meitat de les famílies manifesta no conèixer adequadament l'oferta**.

ta, amb un nivell de coneixement menor respecte a l'oferta que s'organitza en el propi centre. Aquí no apareixen diferències destacables segons la titularitat del centre.

Els *debats familiars* permeten conèixer les demandes d'informació dels progenitors, segons el perfil sociodemogràfic dels infants. Els progenitors mostren sobretot la voluntat de tenir més informació de les ofertes de caràcter instructiu (especialment, de reforç escolar), en un 56,6% dels casos. Aquest fet s'accentua quan els seus fills/es són nenes/noies o d'edats més grans. També convé destacar la importància de les demandes orientades cap a les ofertes esportives i artístiques. Aquestes demandes estan molt condicionades pels usos dominants, especialment en el cas de l'esport, i per determinades valoracions instrumentals de l'educació no formal, en el sentit de generar efectes positius sobre el rendiment de l'infant a l'escola o, en el futur, en el mercat de treball. Precisament, a continuació s'aborda com la concepció de l'educació no formal per part dels progenitors arriba a condicionar la participació dels seus fills i filles.

Taula 32. Demandes d'informació dels progenitors segons tipologia de l'oferta per edat i sexe dels fills/es (excloso els NS/NC)

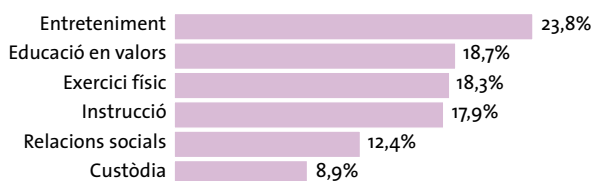
Tipus d'oferta	Menys de 6 anys	De 6 a 11 anys	Més d'11 anys	Total	Nena/noia
Esportiva	39,4	36,0	40,3	37,8	35,9
Artística	43,7	35,2	28,3	34,0	39,0
Instructiva	48,4	55,4	62,6	56,6	58,7
Lúdica	28,4	20,8	12,5	19,1	18,9
Cultural	20,3	16,8	11,8	15,5	16,1

Font: Elaboració pròpia a partir de dades dels *debats familiars*.

5.4.6. La concepció de l'educació no formal

La concepció que les famílies tenen de l'educació no formal condiciona la participació dels seus fills i filles, així com la qualitat i la quantitat de la demanda d'activitats existent. La concepció més prevalent fa referència a l'entreteniment, tot i que el caràcter pròpiament educatiu forma part de les valoracions més freqüents (molt per sobre de la custòdia, que està en darrer terme).

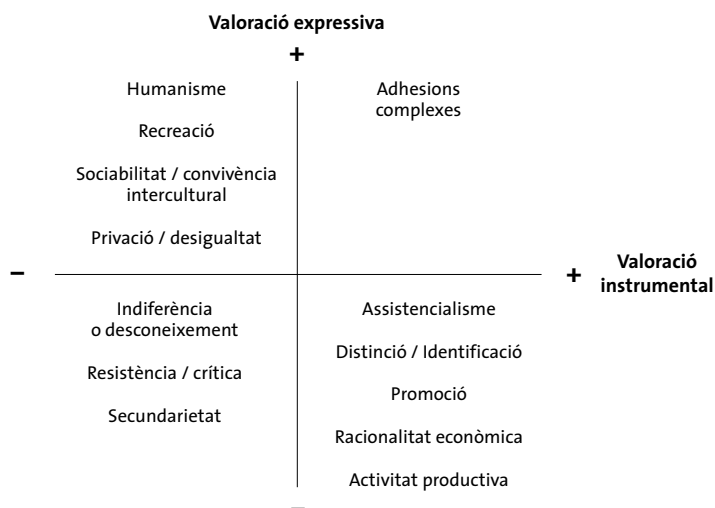
Gràfic 3: Aspecte que les famílies més valoren de les activitats



Font: Elaboració pròpia a partir de dades dels *debats familiars*.

L'anàlisi de les preguntes obertes dels *debats familiars* deixa entreveure l'existència de diversos discursos construïts a l'entorn de l'educació no formal, que condicionen la participació dels infants a l'oferta. Sense pretensions d'exhaustivitat, perquè aquest pròpiament no és el nostre objecte central d'anàlisi, a continuació representem aquestes diferents valoracions:

Quadre 2: Concepcions familiars de l'educació no formal



Valoració expressiva: èmfasi en el sentit educatiu de l'oferta d'educació no formal i, per tant, en l'aportació d'aquesta en el desenvolupament personal i social de l'infant.

Valoració instrumental: èmfasi en la utilitat social de l'educació no formal per a les famílies, i també per als infants –com a mecanisme de mobilitat i promoció social–.

Font: Elaboració pròpia inspirada en García, M.; Merino, R.; Sala, G.; Troyano, H. (2005) i Fernández Enguita, M. (1988).

- *Valoració assistencialista* de l'educació no formal, com a espai que desenvolupa una funció merament subsidiària de custòdia davant les dificultats de les famílies d'ocupar-se de la cura dels seus fills i filles en el seu temps no lectiu. Aquesta concepció genera una relació entre família i agent basada en la delegació de la funció d'atenció a l'infant (com a dret adquirit a través del pagament de quotes, o simplement com a usuari d'un servei públic), i no en la participació activa en el seu desenvolupament (com a deure). Quan no existeixen necessitats d'assistència associades a la conciliació, la participació dels infants a l'oferta se'n veu perjudicada.
- *Valoració caracteritzada per la distinció o la identificació*, que concep l'educació no formal com a espai per diferenciar-se d'altres infants i/o per adscriure's i socialitzar-se en determinades identitats socials. Donades les desigualtats d'accés, la mateixa participació pot ser entesa per algunes famílies com a oportunitat de distingir-se dels grups socials econòmicament més precaritzats. Per altres famílies, la distinció es produeix amb la inscripció de l'infant a determinades ofertes distingides selectivament escollides (determinats clubs esportius, determinades activitats minoritàries, etc.). Aquí també s'emmarquen altres discursos que conceben l'educació no formal, no tant com a oportunitat de diferenciació, sinó més com a oportunitat d'identificació i socialització a un determinat grup sociocultural (la participació en activitats de caràcter confessional, de cultura popular, etc. pot respondre, en part, a aquesta concepció).
- *Valoració caracteritzada per la promoció*, centrada en l'impacte que juga l'educació no formal en la mobilitat social de l'infant. Aquí cal incorporar les pràctiques de participació que responen a optimitzar els resultats acadèmics presents (com per exemple, el reforç escolar) o a desenvolupar capacitats valorades positivament pel mercat de treball (idiomes, informàtica, etc.). Són discursos que veuen en l'educació no formal una oportunitat d'incidir positivament en la futura posició social de l'infant, i que afavoreixen la participació especialment en ofertes de caràcter instructiu.
- *Valoració caracteritzada per la racionalitat econòmica*, pel càlcul racional sobre els costos directes i els costos d'oportunitat que representa la participació a l'educació no formal en termes econòmics, de temps, etc. Conceben l'educació no formal com un cost per a la família, més que com una oportunitat per a l'infant, i aquests discursos no sempre estan condicionats per la situació econòmica de la família, sinó més per una manca de valoració expressiva de l'activitat. Aquestes valoracions no afavoreixen la participació quan les alternatives a la participació són més econòmiques.
- *Valoració caracteritzada pel caràcter productiu de l'activitat educativa*, per sobre d'altres usos del temps de lleure no regulats de

l'infant entesos com a improductius (per exemple, per a moltes famílies, mirar la televisió, jugar a videojocs, jugar al carrer, etc.). Són discursos que posen l'accent en la dedicació de l'infant a fer alguna activitat de profit, en oposició a altres activitats. Això afavoreix la participació a l'oferta educativa en general.

- *Valoració caracteritzada per la indiferència* envers l'educació no formal, fruit del desconeixement del seu valor educatiu, de la inexistència de necessitats socials en relació a la cura del seu fill o filla (per disponibilitat de temps d'algun dels seus progenitors) o de l'existència d'alternatives més valorades o més sostenibles (com l'atenció per part dels avis o germans grans). El desconeixement de l'àmbit de l'educació no formal provoca que algunes famílies no en facin cap tipus de valoració i, de retruc, no hi participin.
- *Valoració caracteritzada per la resistència*, fruit d'una desconfiança a l'entorn del valor expressiu i instrumental que aporta aquest àmbit en l'ocupació del temps del seu fill o filla (p.ex. en estils de socialització familiar proteccionistes). Aquí cal afegir aquells *discursos crítics* amb la forma com es desenvolupa l'àmbit de l'educació no formal a la pràctica, que n'accentuen els dèficits per sobre de qualsevol aspecte. Hi ha moltes famílies que problematitzen la qualitat de l'oferta (qualificació del personal, inestabilitat de les activitats, poca diversitat i atractiu de l'oferta, etc.), per exemple, i que aquesta percepció representa un condicionant en la seva participació. No cal dir que aquestes valoracions afecten negativament la participació de l'infant a l'educació no formal.
- *Valoració caracteritzada per la secundarietat de l'educació no formal*, en oposició a l'educació formal. Són discursos que situen l'escola com a centre de la vida socioeducativa de l'infant, i conceben l'àmbit de l'educació no formal com a obstacle per al compliment adequat de les seves obligacions escolars. Apunten la necessitat que l'infant es dediqui a estudiar i a fer els deures, abans que a altres activitats educatives. Aquestes concepcions, per tant, no afavoreixen la participació de l'infant a l'educació no formal.
- *Valoració humanista* de l'educació no formal, com a recurs eminentment educatiu, que contribueix al desenvolupament personal de l'infant i a la seva socialització en determinades activitats, valors i "sensibilitats". Aquí caldria emmarcar també els discursos que conceben l'educació no formal per les possibilitats que ofereix a l'infant d'ampliar les seves experiències vitals. Aquesta concepció afavoreix la participació de l'infant a l'oferta educativa en general, i més especialment a aquelles que tenen per objectiu específic l'educació en valors (educació en el lleure, per exemple) o l'educació dels "sentits" (la imaginació, la sensibilitat, etc., com per exemple les activitats artístiques).

- *Valoració caracteritzada per la recreació*, centrada en la satisfacció i diversió de l'infant, per sobre d'altres consideracions. Són discursos que donen molta importància als interessos i desitjos que mostra l'infant respecte a aquest àmbit educatiu. Els *debats familiars* constaten que aquesta és la valoració més prevalent entre les famílies. Aquesta concepció afavoreix la participació a l'oferta educativa en general, i més especialment a aquelles activitats de caràcter lúdic i esportiu.
- *Valoració caracteritzada per la sociabilitat i la convivència*, centrada en les oportunitats que l'infant troba de conèixer i establir contacte amb altres nens i nenes. En ocasions, s'afegeixen la diferència i la relació intercultural com a valors afegits de l'oferta, per trobar possibilitats de conviure i intercanviar experiències amb nens i nenes diferents. Aquestes són concepcions que afavoreixen la participació de l'infant a l'oferta educativa en general.
- *Valoració caracteritzada per la privació i la desigualtat*, generalment provocat per problemes relacionats amb el seu accés a l'oferta (cost de l'activitat, llistes d'espera, etc.). Aquests discursos, que estan presents especialment entre famílies amb capital econòmic escàs, conceben l'àmbit de l'educació no formal com un espai on es reprodueixen desigualtats pròpies d'altres àmbits socials, i entenen que la forma com es desenvolupa no afavoreix la igualtat d'oportunitats i la cohesió socials. Posen l'accent en la necessitat de promoure polítiques d'accessibilitat a l'oferta i de desenvolupar estratègies d'educació intercultural. Aquestes concepcions no afavoreixen la participació de l'infant a l'oferta, especialment quan es percep que aquest àmbit educatiu no els és permeable, "no està fet per a determinades famílies".
- *Valoració caracteritzada per l'adhesió complexa*, que respon a la combinació de diverses de les dimensions comentades anteriorment. Generalment, entén que la participació afavoreix el desenvolupament integral de l'infant, des d'un punt de vista educatiu, cultural, social, etc., alhora que es diverteix i s'ho passa bé, i que això representa un benefici per a la seva progressiva formació com a ciutadà i per a la seva futura posició en la societat. A més, l'oferta esdevé funcional per a la conciliació de la vida laboral i familiar dels progenitors. Aquestes són concepcions que afavoreixen la participació a l'oferta en general.

Aquestes són concepcions força arrelades en nombroses famílies, encara que les pràctiques de les famílies envers l'educació no formal no sempre convergeixen amb els discursos. Precisament, la presència de desigualtats socioeconòmiques i socioculturals o l'existència de dificultats estructurals (recursos de l'AMPA, accés a l'oferta, etc.) poden

provocar, per exemple, que famílies resistents consumeixin oferta per problemes de conciliació o que famílies disposades a la participació no ho puguin fer per dificultats econòmiques.

5.4.7 La concepció de l'educació

Finalment, la concepció que les famílies tenen de l'educació, no només de l'educació no formal, també condiona la valoració de l'oferta i, de retruc, la participació dels infants. Els *debats familiars* contenen una pregunta sobre les activitats considerades com a més educatives, i les que ho eren com a menys educatives. El quadre següent recull les respostes més freqüents.

Quadre 3. Activitats més i menys educatives segons les opinions de les famílies

<i>Penseu a què dediqueu habitualment, tant els pares com els fills/es, el vostre temps lliure. Poseu-vos d'acord sobre quines són les tres activitats més educatives i quines són les tres activitats menys educatives</i>	
Activitats més educatives	Activitats menys educatives
– Llegir – Estudiar i fer els deures – Realitzar activitats artístiques (practicar un instrument, dibuixar, etc.) – Jugar amb la família (jocs de taula, etc.) – Conversar amb la família – Realitzar activitats culturals amb la família (visites culturals, excursions familiars, etc.) – Practicar esport – Practicar informàtica, idiomes – Consumir activitats culturals en equipaments o espais públics	– Mirar la televisió – Jugar a l'ordinador – Jugar a la videoconsola – Navegar per internet – Jugar al carrer o al parc – Anar a comprar

Font: Elaboració pròpia a partir de dades dels *debats familiars*.

Per al nostre objecte d'anàlisi, ens interessa destacar diversos aspectes. En primer lloc, s'evidencia com l'escola, i com les activitats educatives relacionades amb la instrucció (estudiar, música, etc.), marquen la concepció d'educació. Ja hem comentat anteriorment que moltes famílies conceben l'escola com a institució de referència per a l'educació integral de l'infant, i també hem fet referència a la importància

que donen els progenitors a l'oferta educativa de caràcter instructiu (si tenim en compte, per exemple, les demandes d'informació).

En segon lloc, es posa de manifest la relació existent, segons els discursos de les famílies, entre educació, estructura i distinció social, tal com hem intentat il·lustrar en altres apartats. Les pràctiques assenyalades com a més educatives són, amb diferència, la lectura i l'estudi, i després apareixen activitats artístiques o activitats familiars de caràcter cultural (visita a museus, teatre, etc.). En aquest sentit, no hi ha diferències destacables segons la titularitat de centre o segons la participació o no de l'infant a l'oferta educativa.

Martínez, Gonzàlez i de Miguel (2005) diferencien tres tipus de consum cultural: el *consum cultural legítim*, lligat a una posició social alta en el nivell d'estudis i l'ocupació (anar al teatre, visitar museus, llegir llibres, etc.), el *consum cultural popular*, més estès entre el conjunt de la població, sense una associació clara amb la posició social (mirar la televisió, escoltar música, etc.), i el *consum cultural digital*, caracteritzat, a diferència dels anteriors, per la seva novetat, vinculat a les noves tecnologies.

Aquesta diferenciació ens resulta útil per constatar que allò que és considerat com a més educatiu respon a aquelles pràctiques de consum cultural pròpies dels grups socials amb més capital cultural, a la *cultura legítima*. En canvi, entre les activitats considerades com a menys educatives hi apareixen aquelles pràctiques més esteses i menys distintives socialment, associades a la *cultura popular* (mirar la televisió, etc.).

En tercer lloc, aquesta diferenciació també ens resulta adequada per il·lustrar com la concepció d'educació es veu influenciada pels canvis en el context de socialització de l'infant. Per un costat, el buidat dels qüestionaris constata una clara dispersió de les respostes sobre el què és considerat com a més educatiu. Cardús (2000), per exemple, parla de "desconcert de l'educació" per referir-se a la diversificació dels models educatius característica dels temps actuals i l'efecte d'aquesta diversificació sobre l'exercici de la funció socialitzadora de la família, així com sobre la seva concepció de l'escola, de l'educació no formal, etc. Aquesta absència de models compartits podria explicar, en part, aquesta dispersió.

En canvi, hi ha un consens quasi absolut sobre què s'entén com a menys educatiu. I bona part d'aquestes activitats fan referència a pràctiques de *consum cultural digital*, que representen una novetat per a molts

progenitors (ordinador, internet, videoconsoles, etc.). El mateix Cardús (2000) assenyala com l'extensió recent de les noves tecnologies s'ha produït abans que les pròpies famílies poguessin construir models educatius a l'entorn del seu ús. Això provocaria, doncs, aquesta percepció de les noves tecnologies com a artefactes poc educatius, quan el caràcter educatiu depèn més de l'ús que se'n fa.

Aquesta diversificació dels models educatius i la centralitat de les noves tecnologies per a l'oci infantil i juvenil podria no afavorir la participació a l'educació no formal. Per un costat, fins ara, aquest ha estat un àmbit que ha quedat quasi verge des del punt de vista digital, la qual cosa l'allunya dels interessos actuals d'una part important d'infants i adolescents. I per altre costat, la dispersió de models no afavoreix que aquest sigui clarament concebut pels progenitors com a àmbit eminentment educatiu.

En quart lloc, cal destacar la relació existent, segons els discursos de les famílies, entre educació i regulació. Hi ha un cert consens, precisament, sobre la concepció del carrer com a espai poc educatiu, en el sentit que està poc regulat, poc controlat. En canvi, les activitats culturals regulades que es fan a l'espai públic, com pot ser el carrer, són concebudes com a educatives. L'educació no formal, precisament, també és valorada positivament per les famílies perquè es produeix en un context de regulació.

En cinquè lloc, convé posar de manifest la importància que es dona a l'activitat conjunta de la família per a l'educació de l'infant. Apareixen com a activitats més educatives conversar, jugar en família, realitzar activitats familiars de cap de setmana, etc. La centralitat de la convivència familiar podria deure's als canvis socials que tendeixen a reduir cada cop més les possibilitats de trobar temps compartits entre els membres de la família. En apartats anteriors, ja hem comentat la demanda existent d'espais d'educació no formal adreçats al conjunt de la família.

I finalment, convé destacar la relació, segons la concepció de les famílies, entre educació i quotidianitat. Si comparem les activitats assenyalades com a més o menys educatives i els usos reals del temps –per exemple, a través de l'*Estadística de l'ús del temps 2002-2003* (Idescat, 2005)–, s'observa que les activitats de lleure a les quals es dedica més temps són aquelles considerades com a menys educatives, i les que són concebudes com a més educatives, són d'ús més esporàdic. Els processos educatius són concebuts per les famílies en espais i temps específics, no en pràctiques quotidianes, generalitzades.

5.5. Les característiques dels infants



Finalment, la participació també està condicionada per les pròpies característiques dels infants. Aquí caldria destacar **aspectes de caràcter simbòlic, com ara gustos, interessos, motivacions, etc., que porten els mateixos infants a voler participar d'aquest àmbit educatiu**. En aquest sentit, la *diagnosi dels agents* ha posat de manifest com un dels condicionants més importants per a la participació fa referència a les mateixes relacions d'amistat que aquests mantenen amb altres nens o nenes. El fet que algun dels seus amics o de les seves amigues hi participi afavoreix que els infants vulguin apuntar-se a determinades activitats, i viceversa.

Les característiques de la recerca no ens permeten abordar de forma rigorosa aquests aspectes relacionats amb la subjectivitat de l'infant. Ni s'han fet entrevistes a nens i nenes, ni les preguntes de caràcter subjectiu que contenen els qüestionaris del *debat familiar* permeten fer afirmacions conculents sobre el particular, ja que les respostes, en ser debatudes i consensuades pel conjunt de la família, poden estar molt mediatitzades per les opinions dels propis progenitors.

En canvi, els qüestionaris sí que ens permeten abordar altres aspectes de caràcter estructural. Des d'aquesta perspectiva, cal destacar el factor edat i el factor gènere com a condicionants de la participació. La taula 33 evidencia que **els nivells de participació varien considerablement en funció del sexe i l'edat dels infants i adolescents**.

Taula 33. Percentatge de de participació dels infants i adolescents en activitats educatives segons sexe i cicle educatiu per disticte i titularitat de centre (excloso els NS/NC)

Cicle	Sants-Centre		Gràcia Nord		Prosperitat	
	Escola pública	Escola concertada	Escola pública	Escola concertada	Escola pública	Escola concertada
Nena/noia	63,1	73,7	73,8	74,2	63,8	-
Total	68,0	78,0	75,1	79,3	67,8	-
Infantil	75,2	55,8	65,0	65,1	56,8	-
Primària	74,0	88,9	80,9	81,4	74,8	-
1r cicle	66,7	86,7	84,1	78,5	74,4	-
2n cicle	81,9	90,9	78,6	86,9	73,3	-
3r cicle	74,4	89,2	79,0	80,2	76,6	-
ESO	54,8	75,6	68,2	72,9	60,4	-
1r cicle	53,7	77,1	80,0	73,2	66,9	-
2n cicle	55,5	73,5	58,3	70,3	48,8	-

Font: Elaboració pròpia a partir de dades facilitades pels agents d'educació no formal.

5.5.1 El factor gènere

En termes generals, l'anàlisi dels *debats familiars* constata que la demanda d'educació no formal està masculinitzada: mentre el percentatge de participació dels nens/nois és del 79,3%, el de les nenes/noies és del 70,3%. A més, cal afegir que aquesta tendència és creixent a mesura que avança l'edat. És a dir, **les nenes i noies estan proporcionalment menys representades que els nens i els nois**, i aquesta subrepresentació és major com més grans són els infants.

Els factors que poden explicar la **subrepresentació de les nenes/noies** estan relacionats amb la reproducció dels rols de gènere per part dels agents que organitzen l'oferta, per part de les famílies, que prenen decisions sobre els usos educatius dels seus fills i filles, i per part dels mateixos infants. Alguns d'aquests factors són:

Factors estructurals

- Divisió sexual de l'oferta, especialment l'esportiva (nens: futbol; nenes: gimnàstica, patinatge i aeròbic), amb restriccions formals d'accés segons la condició sexual (oferta esportiva "adreçada" a nens/nois i oferta esportiva "adreçada" a nenes/noies). Quan la demanda de les activitats esportives no és suficient per conformar un equip, no s'executa, i això és relativament freqüent en el cas de les nenes/noies.
- Escassetat d'oferta esportiva estereotípicament femenina, i masculinització de les activitats esportives majoritàries (futbol, bàsquet, etc.).
- Etc.

Factors culturals

- Major control de les formes de lleure de les nenes/noies per part d'algunes famílies, segons la lògica *autonomia-fortalesa-masculinitat* i *dependència-fragilitat-feminitat*, fet que provoca una major tendència als usos del temps de lleure familistes (acceptats o controlats per la família o, per delegació, per l'escola) entre les nenes/noies, no fomentant la seva participació a determinades activitats.
- Etc.

La subrepresentació de les nenes/noies a mesura que avança l'edat té a veure amb la distribució diferenciada de la demanda per tipologia d'oferta. Mentre que les noies estan sobrerepresentades en l'oferta de tipus artístic o instructiu, a mesura que es fan grans estan cada cop més infrarepresentades en l'oferta de caràcter esportiu, majoritària entre els nens/nois. La disminució de la demanda d'educació no formal entre els joves, combinada amb la prevalença i els requeriments de l'esport d'equip federat, perjudica la participació de les noies en aquest tipus d'activitat (perquè costa completar equips femenins, etc.).

5.5.2 El factor edat

Per edat, els alumnes d'educació primària (especialment, els de segon cicle) són aquells que participen de manera més important en l'oferta educativa. Els cicles situats als "extrems" (educació infantil de segon cicle i el segon cicle d'educació secundària obligatòria) experimenten els percentatges de participació més baixos. És a dir, **la representació dels diferents grups d'edat s'afebleix a mesura que ens situem en els extrems (infants més petits o joves més grans)**.

Per al grup de tres a cinc anys (corresponent a educació infantil), els factors que permeten explicar la seva subrepresentació serien:

Factors estructurals i econòmics	– Absència d'autonomia de l'infant i dificultats en l'organització associades a la necessitat d'un major nombre d'educadors especialitzats en la seva atenció. – Cost de l'activitat com a resultat de les característiques psicosocials dels infants d'aquesta edat: la dependència requereix la intervenció de professionals amb ràtios d'infants per educador baixes. – Etc.
Factors socials i culturals	– Concepció de la 'fragilitat' en les edats més petites, que no facilita la delegació de l'atenció per part dels progenitors a agents que no siguin l'escola o la pròpia família. – Importància de la socialització familiar, especialment entre els infants d'edats més petites, que no aconsella usos extensius dels recursos educatius no familiars. – Etc.

Per al grup de dotze a setze anys (corresponent a ESO), els factors que permeten explicar la seva subrepresentació serien:

**Factors
estructurals
i econòmics**

- Escassetat d'ofertes adreçada a aquest grup d'edat, especialment perquè els IES desenvolupen poques activitats extralectives.
- Existència d'ofertes de lleure infantilitzat, centrades en el joc, que no resulten atractives per a aquest grup d'edat.
- Desenvolupament d'una oferta d'oci juvenil que entra en competència amb les propostes d'activitats educatives.
- Autonomia dels adolescents, els quals són orientats en menor mesura envers les ofertes d'educació no formal per part dels seus progenitors.
- Feblesa social i econòmica de les AMPAs en els IES, que permet dinamitzar poc l'oferta.
- Poca demanda, que incrementa el cost de l'activitat per usuari
- Poca participació dels adolescents en la promoció de l'oferta, la qual cosa fa que les activitats no sempre responguin als seus interessos.
- Etc.

**Factors
socials
i culturals**

- Recerca de formes d'experimentació i de construcció identitària per part dels adolescents, no sempre compatibles amb el control i la regulació pròpies de les activitats d'educació no lectives que es desenvolupen a les escoles.
- Percepció per part dels adolescents de les activitats extralectives organitzades des dels centres escolars com una continuïtat en relació a l'espai i el temps escolar.
- Centralitat de l'estudi per part de determinats adolescents amb estils de vida "estudiosos" (Comas, 2003), que supediten el temps de "lleure" al temps acadèmic o destinat a l'estudi.
- Etc.

Respecte al tipus d'oferta, els usuaris entre sis i onze anys es distribueixen de manera més heterogènia entre les diferents activitats. En canvi, els usuaris entre dotze i quinze anys freqüenten més les activitats relacionades amb la pràctica esportiva, i els usuaris entre tres i cinc anys estan més presents en les activitats de caràcter lúdic (com a conseqüència del pes de les ludoteques i altres recursos similars sobre aquest grup d'edat).

5.5.3 El factor origen

Els *debats familiars* no ens permeten extreure conclusions sobre la incidència de l'origen dels infants en la seva participació a l'educació no formal. La *diagnosi dels agents*, en canvi, sí que aporta dades sobre el particular. En concret, constata que **la demanda analitzada d'educació no formal presenta uns percentatges de població d'origen immigrant significativament per sota de la seva presència en el territori**. En termes relatius, la demanda es caracteritza per:

- Subrepresentació en tots els grups d'edat en termes comparatius a la seva presència en el territori, encara que, com més avança l'edat, més subrepresentat està el col·lectiu en l'àmbit de l'educació no formal.
- Major concentració de la demanda d'origen estranger en el grup de sis a onze anys, en comparació de la seva distribució per edats en el territori.

Taula 34. Percentatge d'infants i joves d'origen immigrant sobre el total de la demanda i de la població resident segons grup d'edat (2004-2005)

Edat	Sants-Centre		Gràcia Nord		Nou Barris-Centre	
	Alumnat d'origen immigrant %	Demanda d'origen immigrant %	Alumnat d'origen immigrant %	Demanda d'origen immigrant %	Població resident d'origen immigrant %	Demanda d'origen immigrant %
De 3 a 5 anys	26,0	10,1	12,9	10,8	12,0	6,5
De 6 a 11 anys	26,7	9,9	17,4	10,1	14,1	9,0
De 12 a 15 anys	19,8	9,5	13,0	7,1	13,8	7,2

Nota: En el cas de Sants i de Gràcia, la referència del pes de la població d'origen immigrant en el territori està extreta de l'alumnat dels centres escolars. La taula conté les dades dels centres públics i concertats dels quals s'ha pogut obtenir la informació.

Font: Elaboració pròpia a partir de dades facilitades pels agents d'educació no formal i pels centres escolars (2004-2005) i del Padró d'habitants (2004).

Els factors que poden explicar la **subrepresentació dels infants i joves nouvinguts d'origen immigrat** són:

**Factors
estructurals
i econòmics**

- Absència de plantejaments de treball intercultural per part dels agents.
- Dèficits d'integració de les famílies nouvingudes a les AMPA.
- Etnocentrisme en les propostes d'educació no formal.
- Escassetat d'estratègies d'aproximació als col·lectius nouvinguts.
- Precarietat de la situació econòmica de la família d'origen immigrat, juntament a una escassetat de polítiques d'accessibilitat en les ofertes.
- Etc.

**Factors
socials
i culturals**

- Diferències en la concepció de l'ús del temps de lleure.
- Absència de referents en els països d'origen de propostes i serveis d'educació no formal, especialment quan no estan relacionades amb la pràctica esportiva (p.ex. educació en lleure, ludoteques, etc.).
- Dificultats de comunicació amb les famílies i amb els infants i joves nouvinguts que no dominen la llengua vehicular utilitzada en les activitats (català i castellà).
- Escassa participació de les famílies nouvingudes d'origen immigrat en el teixit associatiu dels barris.
- Tendència a la segmentació de determinats espais educatius, com a resultat, entre d'altres, de l'escolarització desigual entre centres (no només en funció de la seva titularitat) de l'alumnat nouvingut.
- Desconeixement de l'oferta existent, com a resultat de processos migratoris recents al territori.
- Etc.

Respecte al tipus d'oferta, els infants i adolescents d'origen immigrat estan sobrerrepresentats en les activitats recreatives i sociocomunitàries, especialment pel caràcter assistencial que tenen algunes d'elles (ludoteques públiques, casals infantils, etc.).

El gènere, l'edat i l'origen són alguns dels factors principals que condicionen la participació dels infants a l'oferta educativa. La planificació de les activitats per part dels agents educatius ha de considerar que existeixen desigualtats importants en l'accés als recursos educatius, i que és necessari definir estratègies que millorin l'accessibilitat del conjunt de categories socials. Aquestes estratègies passen per evitar reproduir en l'oferta determinats estereotips de gènere, adequar les activitats als interessos i als referents culturals dels diferents grups d'edat i dels diferents orígens, etc.

6

LES DEMANDES DELS INFANTS I LES FAMÍLIES A L'ENTORN DE L'EDUCACIÓ NO FORMAL



Fins aquí, hem identificat els aspectes principals que condicionen la participació dels infants a l'oferta educativa. L'anàlisi deixa entreveure algunes de les polítiques a desenvolupar per millorar l'àmbit de l'educació no formal. Precisament, els *debats familiars* convidaven les famílies a reflexionar i a formular demandes a aquells agents que s'ocupen d'organitzar les activitats educatives.

La pregunta era: *“Debateu sobre l’oferta d’activitats extraescolars i escriviu tres demandes específiques a l’escola, a les entitats del barri o als responsables polítics sobre com millorar aquest àmbit educatiu”*. A continuació, s'exposen les respostes principals.



6.1. Les cinc demandes principals de les famílies per millorar l'oferta educativa

1. Millorar l'accessibilitat de l'oferta

La demanda més freqüent entre les famílies fa referència a aquelles condicions que afecten l'accés dels infants a les activitats. Els principals aspectes sol·licitats són:

- a. **Reduir el cost econòmic de les activitats d'educació no formal**, especialment per a les famílies que tenen més d'un fill o filla i quan aquests són usuaris d'activitats que no es fan al centre escolar. La majoria de les famílies considera que les activitats educatives haurien de ser gratuïtes, o comptar amb estratègies d'accessibilitat, també aquelles que es fan durant el període de vacances escolars. Entre les famílies els fills o filles de les quals no participen a les activitats ofertes, aquesta demanda és més prevalent.
"Que siguin gratuïtes o més barates" (CEIP Montseny)
"Més econòmiques per a les famílies nombroses" (CEIP Mercè Rodoreda)
"Activitats gratuïtes ofertes per l'ajuntament, com es fa en altres províncies" (Escola Joan Pelegrí)
"Haurien de ser més econòmiques perquè tothom hi pogués accedir" (Escola Sant Medir)
- b. **Desenvolupar estratègies que promoguin l'accés i corresponent atenció d'infants i adolescents amb determinades necessitats educatives especials** (discapacitat física o psíquica, retards d'aprenentatge lleugers, etc.). Certament, aquest és un aspecte encara pendent de resoldre en una bona part de les activitats ofertes als barris de referència, i algunes famílies en constaten la necessitat.
"Manca d'informació per als responsables de com adaptar les activitats als nens amb necessitats educatives especials" (Escola Proa)
"Ajuts per a nens amb malalties poc freqüents o amb disminució física o psíquica" (IES Emperador Carles)
- c. **Millorar les condicions d'accés i ús dels equipaments públics i de l'oferta en general**. En aquest sentit, moltes famílies reclamen una ampliació i flexibilització dels horaris de les ludoteques o d'altres serveis, una reducció dels costos d'ús dels equipaments esportius i culturals públics, així com un increment de l'obertura de les activitats i dels patis de les escoles.
"Zones esportives més properes i gratuïtes" (Escola Joan Pelegrí)

“Horaris més flexibles” (CEIP Baldiri Reixach)

“Facilitar l'ús d'espais públics per realitzar les activitats” (Escola Reina Elisenda)

2. Millorar la qualitat de l'oferta

Segons els *debats familiars*, aquest és un aspecte altament valorat per les famílies i un condicionant clau a l'hora d'accedir a les diferents tipologies d'activitats. La necessitat de reforçar la qualitat de l'oferta es concreta en tres demandes força recurrents:

- a. **Potenciar el caràcter educatiu de l'oferta.** Tot i el ventall d'activitats que s'ofereix en els diferents barris, nombroses famílies troben a faltar un major foment de determinats valors educatius des de l'oferta (treball cooperatiu, etc.). De fet, la qualitat de l'oferta va estretament lligada al reconeixement de la seva intencionalitat educativa, de la mateixa manera que passa amb l'educació formal, ja que s'entén com a fonamental per a la socialització de l'infant.

“Més activitats dissenyades perquè els nens es formin i es diverteixin” (CEIP Farigola)

“Que es reconeguin les activitats extraescolars com a part fonamental del desenvolupament del nen i de l'organització familiar” (Escola Institució Montserrat)

“Activitats que eduquin en la tolerància i la solidaritat” (CEIP Barrufet)

- b. **Diversificar l'oferta**, amb propostes més variades i innovadores, no necessàriament associades a interessos majoritaris. Les desigualtats de gènere en determinades activitats, la manca d'espais per a adolescents entre dotze i disset anys i la falta d'activitats per als infants de tres a cinc anys expliquen part de les demandes de les famílies. Segons aquestes, cal potenciar la representació de tots els col·lectius a l'oferta d'educació no formal. Si ens fixem en les demandes específiques d'activitats, es reclama més oferta de caràcter artístic (arts escèniques) i cultural, així com activitats familiars de lleure durant els caps de setmana. També sol·liciten la consolidació de l'oferta d'entitats de lleure existents, ampliant-ne la difusió i la presència.

“Activitats que combinin educació en valors, cultura i exercici físic” (CEIP Practiques I)

“Ocupar-se més dels adolescents” (IES Lluís Vives)

“No repetir, per inèrcia, les activitats i intentar ser creatius i oferir un ventall més gran” (CEIP Mercè Rodoreda)

“Activitats per a tota la família en caps de setmana” (CEIP Baldiri Reixach)

“Més espais de lleure: ludoteques, esplais, casals infantils, ...” (CEIP Prosperitat)

“Més oferta d'activitats artístiques i musicals” (Escola Sant Medir)

- c. **Promoure la formació del personal educador.** Segons moltes famílies, la professionalització i la qualificació dels educadors i educadores és un element que determina la qualitat de l'oferta, el caràcter educatiu i la seva estabilitat, aspectes altament valorats a l'hora d'escollir una activitat. La rotació laboral i la poca preparació socio-pedagògica del personal educador per a determinades activitats de més complexitat és un fet relativament freqüent que les famílies constaten com a molt negatiu.

“Personal responsable i preparat professionalment” (CEIP Tibidabo)

“Finançament que permeti la contractació de personal preparat” (IES Joan Corominas)

3. Millorar la conciliació de la participació de l'infant a l'oferta educativa amb la vida laboral i familiar dels progenitors

Les demandes denoten el caràcter conciliador que atorguen les famílies a les activitats d'educació no formal, especialment en els aspectes següents:

- a. **Garantir la proximitat de les activitats respecte a l'escola.** Tot i que al voltant de la meitat dels infants i adolescents realitzen activitats d'educació no formal en el propi centre escolar, convé destacar que moltes famílies reclamen que les activitats estiguin pròximes a l'escola, o en el mateix centre. Essent la distància un element que condiciona la participació, algunes famílies apunten la importància de crear serveis d'acompanyament per facilitar la mobilitat i la participació dels infants a aquelles activitats que s'organitzen fora de l'escola.

“Si es tracta d'una entitat del barri, podria recollir els nens a l'escola i dur-los a fer l'activitat” (CEIP Montseny)

“Que la mateixa escola faciliti l'enllaç amb altres centres d'activitats amb monitors d'acompanyament” (CEIP Baldiri Reixach)

“Activitats aprop d'on vivim o de l'escola per facilitar el desplaçament” (CEIP Farigola)

- b. **Incrementar la diversitat d'horaris per a la participació a les activitats.** Nombroses famílies manifesten la necessitat de promoure una oferta més flexible i adaptable als horaris laborals dels pares i mares, i d'estendre més l'oferta envers nous espais i temps (matins, migdies, tardes i vespres), tant durant la setmana laboral com amb activitats familiars durant els caps de setmana.

"Activitats en dies de festa" (CEIP Prosperitat)

"Més adaptades als horaris laborals dels pares" (CEIP Barrufet)

"Allargar les activitats fins al mes d'agost" (CEIP Mercè Rodoreda)

"Oferta d'activitats al migdia" (CEIP Josep Maria de Segarra)

4. Millorar les instal·lacions on es fan les activitats

Aquesta és una demanda força present entre les famílies els fills o filles dels quals realitzen activitats esportives. Aquestes millores fan referència als equipaments cívics i esportius públics, i també a algunes infraestructures escolars, que valoren com a aspecte deficient.

"Més pistes esportives al barri" (CEIP Farigola)

"Més inversions en els equipaments públics" (CEIP Pràctiques II)

"Facilitar l'ús d'espais públics per realitzar les activitats" (CEIP Montseny)

5. Promoure la informació i difusió de l'oferta

Moltes famílies, com ja hem comentat anteriorment en l'anàlisi del qüestionari, reclamen més informació de les activitats d'educació no formal que s'organitzen al barri o a la mateixa escola.

"Informació més puntual i detallada" (CEIP Gayarre)

"Més informació sobre les activitats del barri" (CEIP Prosperitat)

"Quan demanem informació via mail, no rebem resposta!" (Escola Joan Pelegrí)



6.2. Repercussions per a la intervenció

La importància que atorguen les famílies a l'oferta d'educació no formal i la manca de polítiques d'accessibilitat expliquen, en part, que les demandes formulades estiguin relacionades principalment amb la seva gratuïtat. Això obliga els agents educatius a reflexionar sobre possibles estratègies per reduir els costos d'organització de l'oferta, que facin, conseqüentment, disminuir la despesa que les famílies han de destinar (o haurien de destinar si participessin) a realitzar activitats educatives.

En aquest context de dificultats d'accessibilitat, es planteja la conveniència de compartir activitats d'educació no formal entre centres educatius del barri, amb l'objectiu de compartir la demanda i els costos d'organització, i millorar-ne així les condicions d'accés. Alhora, cal treballar amb els agents educatius per potenciar polítiques d'accessibilitat que minimitzin les desigualtats socioeconòmiques en l'accés que pateixen determinats col·lectius. Ens referim principalment als infants de famílies amb menys recursos econòmics, especialment quan estan escolaritzats en centres sense pràcticament oferta educativa no lectiva.

Respecte als col·lectius, també cal prioritzar les actuacions adreçades a promoure l'accés dels adolescents i joves a l'oferta. L'optimització de les condicions d'ús dels equipaments públics, especialment dels patis de les escoles, és una via per incrementar les oportunitats de lleure entre aquest grup d'edat. A més, cal reflexionar sobre l'adequació de l'oferta educativa juvenil existent actualment, i dinamitzar activitats que els resultin atractives i afavoreixin la seva participació.

Al mateix temps, convé destacar que el discurs de les famílies posa l'accent en l'ús d'aquesta oferta com a recurs de conciliació, i també com a recurs per a la relació familiar. Respecte al primer aspecte, cal reflexionar sobre la possibilitat de facilitar l'accés a una oferta més àmplia, amb acompanyaments a altres centres si s'escau, i d'augmentar la diversitat horària d'activitats disponibles per als pares i mares amb dificultats de conciliació, sense perdre de vista la necessitat d'evitar possibles usos intensius i extensius de l'oferta per part dels infants. I en relació al segon aspecte, la creixent revalorització de l'educació no formal estimula algunes famílies a demandar activitats per compartir amb els seus fills i filles durant els caps de setmana i en el seu entorn més immediat, a través de la utilització dels equipaments del barri (obertura dels centres educatius per tal d'optimitzar i ampliar els usos de les instal·lacions).

Si bé la demanda de les famílies parteix, sovint, d'una necessitat de conciliació, també es demana que aquestes activitats siguin de qualitat, variades i atractives per a l'educació de l'infant. Convé diversificar l'oferta, a través també de l'obertura de les activitats que s'organitzen al barri, i promoure'n aquelles que no es poden dur a terme per ser més minoritàries. És destacable la demanda d'una major oferta d'activitats artístiques, per exemple, relacionades amb el teatre, la fotografia, el circ, etc. Aquesta valoració preval en aquelles famílies que no realitzen activitats d'educació no formal, fet que podria significar que la qualitat i la tipologia ofertada és la causa de la no participació d'alguna d'elles.

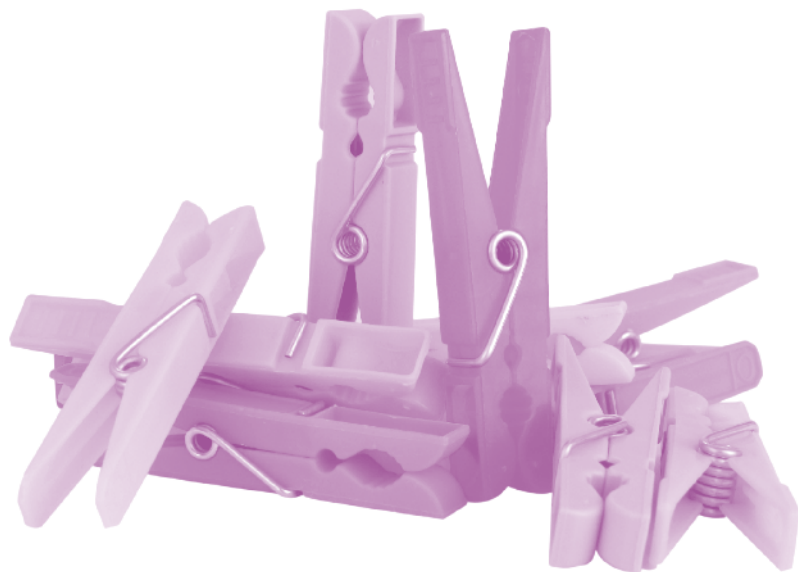
D'altra banda, les famílies també plantegen la necessitat de millorar la informació i la difusió de les activitats del barri, especialment perquè manifesten notables dèficits de coneixement sobretot de les que es fan fora del centre educatiu. Això porta a plantejar la importància de definir estratègies informatives que garanteixin la bona difusió de l'oferta. Entre elles, cal aprofitar l'ús de les noves tecnologies per tal de mantenir la informació actualitzada i arribar a totes les famílies.

Finalment, convé destacar que l'increment de la demanda d'activitats ha provocat una creixent mercantilització i professionalització del sector, fet que no sempre ha anat lligat a una millora de les condicions laborals i de la formació dels educadors i educadores. Aquesta situació de precarietat és un fet que les famílies detecten, especialment perquè reverteix negativament sobre la qualitat de l'oferta i la motivació dels infants que hi participen. En part, la millora d'aquesta situació passa per incrementar els recursos disponibles, a través fonamentalment de l'increment de la demanda. Això permet garantir les condicions de sostenibilitat de l'oferta i l'estabilitat dels seus professionals. També convé buscar fórmules per compartir informació i recursos humans entre els agents educatius.

Precisament, la implementació d'aquestes propostes requereixen la implicació i la coresponsabilització dels diferents agents educatius dels territoris de referència. I això passa ineludiblement per intensificar la coordinació i desenvolupar projectes compartits entre aquests, escoles, famílies, AMPA, equipaments, entitats de lleure, etc.

Sobre la base d'aquestes consideracions i demandes, s'han definit diverses línies de treball, amb projectes d'actuació. L'apartat següent descriu breument les accions que s'emmarquen al projecte *Temps de Barri, Temps educatiu compartit*.

7 LA CONCRECIÓ D'ACTUACIONS



Temps de Barri, Temps educatiu compartit ha promogut projectes d'actuació que pretenen donar resposta a les demandes formulades per les famílies a través de l'experiència dels *debats familiars*, així com també als dèficits assenyalats per escoles, AMPA, entitats, equipaments, etc. en la *diagnosi dels agents*. A continuació es descriuen alguns dels principals projectes duts a terme durant el curs 2006-2007.

Línia de treball 1: Les famílies volen conèixer més l'oferta educativa en l'horari no lectiu

GUIA D'ACTIVITATS I RECURSOS EDUCATIUS. S'ha elaborat una guia d'activitats i recursos per als diferents barris adreçada a les famílies, en la qual es descriu l'oferta educativa i els equipaments i altres recursos públics existents al territori.

A més, està prevista la creació d'un **portal d'internet** (www.bcn.cat/tempsdebarri) amb la informació relativa a l'oferta educativa de cadascun dels territoris. Aquest portal també comptarà amb un **banc de recursos** per als agents educatius, amb la informació relativa als recursos humans, materials i infraestructurals que cadascun d'ells disposa i les condicions per al seu ús i intercanvi (horaris disponibles dels espais, cost d'ús, requeriments d'ús, etc.).

PROTOCOLS INTEGRATS D'INSCRIPCIÓ A L'OFERTA. La integració dels sistemes d'inscripció que utilitzen les AMPA dels diversos territoris permet que les famílies hagin de complimentar un sol document per inscriure's tant a l'oferta educativa que s'organitza a la pròpia escola com a l'oferta organitzada fora d'aquesta. Aquests protocols s'han utilitzat en algunes escoles, i n'està prevista la seva progressiva generalització.

Línia de treball 2: Les famílies sol·liciten dinamitzar i diversificar l'oferta, especialment en l'àmbit artístic i en els espais i temps on aquesta és insuficient, i millorar la seva accessibilitat

OBERTURA D'ACTIVITATS. Més de trenta-cinc escoles i AMPA, quasi tots els centres dels tres districtes de referència, han obert als infants del barri, com a mínim, una de les activitats educatives que duen a terme. D'aquesta manera, s'ha aconseguit diversificar (en continguts i horaris) l'oferta i millorar la seva accessibilitat al major nombre possible de famílies.

SERVEI D'ACOMPANYAMENT. S'ha creat un servei d'acompanyament a la zona de Gràcia Nord, que facilita que els infants es puguin desplaçar per realitzar activitats educatives en horari no lectiu fora del propi centre. D'aquesta manera, s'intenta millorar la mobilitat entre centres escolars i equipaments públics, així com l'accés als recursos educatius no formals fora dels propis centres escolars, a les famílies amb dificultats de conciliació dels temps laboral i familiar.

INTEGRACIÓ DE L'OFERTA ORGANITZADA ALS CENTRES ESCOLARS. No només es pretén integrar progressivament els protocols d'inscripció, sinó també equiparar altres aspectes relacionats amb l'oferta. És el cas dels horaris d'inici de l'activitat, dels preus, etc. D'aquesta manera, les famílies perceben les activitats organitzades en els diversos centres com

a oferta unitària. Durant el curs 2006/2007, hi va haver alguns avenços en aquesta direcció, que es preveu intensificar.

CARTERA D'ACTIVITATS ARTÍSTIQUES ALS CEIP i IES (amb dèficits d'oferta). S'ha organitzat una cartera d'activitats artístiques per a alumnes de primària i ESO, compartides entre centres escolars dels tres districtes de referència i obertes als infants del barri. Les activitats són de percussió, cinema, teatre, dansa, etc.

Per exemple, a Sants-Centre hi ha el projecte **CÀMERES I ACCIÓ**, que consisteix en la creació d'una cartera d'activitats culturals a cinc centres de secundària, adreçada a adolescents de dotze a setze anys. Les activitats (interpretació, periodisme, filmació, etc.) estan relacionades entre elles, perquè a final de curs puguin concloure amb la producció d'un magazine de televisió dissenyat i protagonitzat pels alumnes participants. Cada centre organitza una activitat específica, que està oberta als adolescents dels altres centres.

ACTIVITATS DE LLEURE FAMILIAR. S'estan organitzant activitats lúdiques adreçades als infants i les seves famílies durant els caps de setmana, amb la finalitat de fomentar l'ús compartit i familiar del temps de lleure. Aquestes activitats es van iniciar el desembre de 2006 i es fan de forma alternativa i coordinada als centres escolars públics i concertats.

A Sants-Centre, aquesta activitat pren el nom d'"Art en família", a Gràcia Nord, "Festivals de Primavera", i a Prosperitat, "Setmana temàtica". En general, es preveu que la majoria de dissabtes els diferents barris tinguin com a mínim una activitat adreçada a les famílies.

Línia de treball 3: Les famílies demanen millorar l'accés i optimitzar l'ús dels equipaments públics del territori

OBRIM L'ESCOLA. S'està promovent l'accés lliure per part d'infants, adolescents i famílies a determinades instal·lacions escolars, en horari no lectiu (tardes i caps de setmana), sota la supervisió d'un professional responsable, amb la finalitat de millorar l'ús social dels equipaments públics i facilitar espais de relació als infants, els adolescents i les seves famílies.

Les *activitats de lleure familiar* consisteixen a dinamitzar de forma periòdica diverses instal·lacions escolars que són aprofitades per les famílies del conjunt del barri.

Línia de treball 4: Les famílies demanen un major suport per a les AMPA i els agents que organitzen activitats

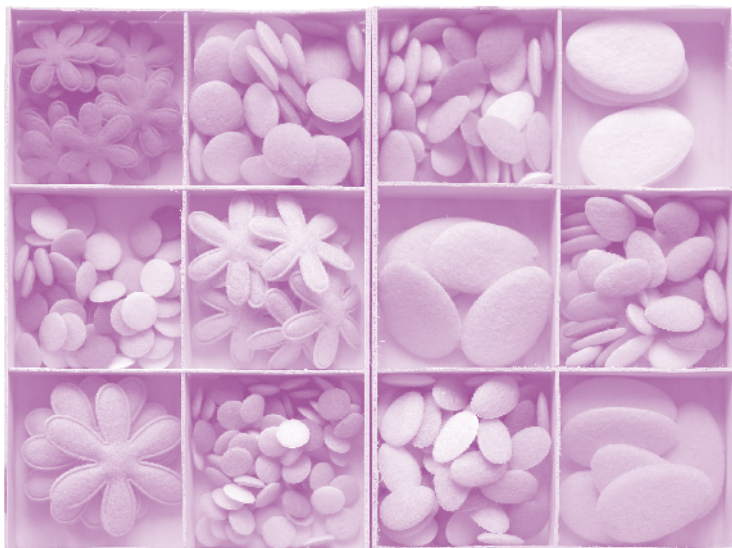
COORDINADORA D'AMPA I ALTRES AGENTS EDUCATIUS DEL TERRITORI.

S'han constituït plataformes de coordinació entre agents als barris de referència, amb el suport d'un coordinador/a que en dinamitza l'activitat. Les coordinadores estan integrades pels diversos agents educatius del barri de referència (AMPA, centres escolars, entitats de lleure, etc.), amb la finalitat de facilitar el treball conjunt entre aquests i promoure l'optimització dels seus recursos.

COORDINADOR/A DE L'ÀMBIT DE L'EDUCACIÓ NO FORMAL. S'ha creat la figura del coordinador/a de l'àmbit de l'educació no formal, que s'ocupa de dinamitzar aquest àmbit educatiu en els territoris de referència, en col·laboració amb els agents implicats. El coordinador/a de l'àmbit de l'educació no formal, en el marc del projecte *Temps de Barri, Temps educatiu compartit*, compta amb les atribucions professionals següents: actualització dels sistemes d'informació, dinamització de les coordinadores d'agents educatius, impuls i seguiment de projectes compartits entre agents educatius, generació de xarxa en el sector, recull de demandes formulades pels diversos agents, etc.

8

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES I DOCUMENTALS



ALSINET, J., RIBA, C., RIERA, M. i SUBIRATS, J. (coord.) (2003). *Més enllà de l'escola. Transformacions socials i noves dinàmiques educatives i professionals*. Políti-ques, 37. Barcelona: Ed. Mediterrània i Fundació Jaume Bofill.

BONAL, X. (dir.), ALEGRE, M. A., GONZÁLEZ, I., HERRERA, D., ROVIRA, M. i SAURÍ, E. (2003). *Apropiacions escolars. Usos i sentits de l'educació obligatòria en l'ado-lescència*. Barcelona: Octaedro.

BOURDIEU, P. (1988). *La distinción. Crítica y bases sociales del juicio*. Madrid: Tau-rus.

BOURDIEU, P. i PASSERON, J. C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teo-ría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.

CARDÚS, S. (2000). *El desconcert de l'educació*. Barcelona: La Campana.

COMAS, D. (coord.) (2003). *Jóvenes y estilos de vida. Valores y riesgos en los jóve-nes urbanos*. Madrid: INJUVE.

DIPUTACIÓ DE BARCELONA (2004). «Quina educació per a quines ciutats?». Ponència al Congrés Ciutats Educadores. Gènova, novembre de 2004.

FAPAC (2002). *Eduquem més enllà de l'horari lectiu. Qualitat, coresponsabilitat i equitat en els menjadors escolars, les vacances i les activitats extraescolars*. Barcelona: FAPAC i Fundació Catalana de l'Esplai.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1988). "Yo no soy eso.... que tu te imaginas". A *Cuadernos de Pedagogía*, 238.

FERRER, F. (dir.) (2006). *Les desigualtats educatives a Catalunya: PISA 2003*. Informes breus, 1. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

GARCIA, M., MERINO, R., SALA, G. i TROYANO, H. (2005). *Dossier de professors 2005: Sociologia de l'educació*. Universitat Autònoma de Barcelona. Facultat de Ciències de l'Educació (material inèdit).

HERRERA, D., ALBAIGÉS, B. i GARET, M. (2003). *La immigració i el treball intercultural a les entitats d'educació en el lleure de Catalunya*. Barcelona: Secretaria General de la Joventut de la Generalitat de Catalunya i Fundació Jaume Bofill.

INSTITUT D'ESTADÍSTICA DE CATALUNYA (2005). *Estadística de l'ús del temps. 2002 - 2003*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Idescat. <<http://www.idescat.cat/cat/idescat/publicacions/cataleg/pdfdocs/eut2002-03.pdf>>

MARTÍNEZ, R., GONZÁLEZ, I. i DE MIGUEL, V. (2005). *Cultura i joves. Anàlisi de l'Enquesta de consum i pràctiques culturals de Catalunya*. Col·lecció Estudis, 16. Barcelona: Secretaria General de Joventut.

PALACIOS, J. i MENÉNDEZ, S. (2003). "Padres y madres en casa y en la escuela". A *Cuadernos de Pedagogía*, 326, p. 30-33.

SUBIRATS, J. i ALBAIGÉS, B. (2006): *Educació i comunitat. Reflexions a l'entorn del treball integrat dels agents educatius*. Finestra Oberta, 48. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

TRILLA, J. i GARCIA, I. (2002). "Infància, temps lliure organitzat i participació social". A GÓMEZ, C. i altres, *Informe 2002: La infància i les famílies als inicis del segle XXI*. Volum 3. Barcelona: CIIMU.

TRILLA, J. i RIOS, O. (2005). "Les activitats extraescolars: diferències i desigualtats". A GÓMEZ, C. i altres, *Informe 2004: Infància, famílies i canvi social a Catalunya*. Volum 1. Barcelona: CIIMU.

ANNEX 1

DESCRIPCIÓ DE LA METODOLOGIA DEL PROJECTE *TEMPS DE BARRI*, *TEMPS EDUCATIU COMPARTIT*



1. Diagnòstic dels agents

El *diagnòstic dels agents* tenia per objectiu fer la primera presa de contacte amb els agents educatius de cada territori, comprendre la seva relació amb l'àmbit de l'educació no formal i recollir les seves principals preocupacions, demandes i necessitats sobre el tema.

Amb aquesta finalitat, i després d'una prospecció prèvia per part del tècnic d'educació del Districte dels diferents territoris de referència, es van realitzar entrevistes amb els responsables o representants de tots els agents educatius implicats directament o indirecta en aquest àmbit (AMPA, centres escolars, entitats d'educació en el lleure, entitats esportives, equipaments públics, entitats culturals, etc.).

Les entrevistes contenien una part de preguntes tancades, en la qual es preguntava principalment aspectes relatius a les característiques de l'oferta i de la demanda, i una part de preguntes obertes, segons un guió preestablert. Les informacions recollides feien referència als continguts següents:

- Identificació de l'entitat: nom, persona entrevistada.
- Educació no formal al territori: tendències i dificultats.
- Descripció de l'entitat: any de fundació, consideracions de contextualització de l'entitat, activitat desenvolupada, missió o finalitat que persegueix, forma jurídica, tipologia d'actor, titularitat, tipus d'intervenció (directa o indirecta), etc.
- Sostenibilitat i estabilitat dels recursos humans: socis, nombre de personal, remuneració, evolució, estratègies de professionalització, etc.
- Sostenibilitat i estabilitat de la infraestructura: règim d'utilització dels locals, estabilitat de la infraestructura, temps d'obertura dels locals, equipaments (teatre, sales polivalents, gimnàs, pati, etc.), altres recursos (aula d'informàtica, etc.), etc.
- Descripció i funcionament de les activitats: nom de l'activitat, descripció de l'activitat, organitzador/implementador, any de començament de l'activitat, tipus d'activitat, horari, nombre d'hores setmanals (de mitjana), data d'inici i final, capacitat d'assumpció d'usuaris (llista d'espera o demanda que es queda fora, sobre places o no fa oferta per manca d'usuaris), cost de l'activitat per a l'usuari (directe, indirecte), cost de l'activitat per a l'entitat, fonts de finançament, nivells de cobertura, limitacions i requisits d'accés, personal (remunerat o voluntari), etc.
- Descripció de la demanda: nombre d'usuaris, evolució dels usuaris en relació a l'any anterior, edat, sexe, origen, nivell socioeconòmic, residència dels usuaris, llengua d'ús social, procedència dels usuaris nous, nombre de baixes durant el curs, motiu de les baixes i perfil, destí de les baixes, nombre de beques per a activitats, nombre d'infants que no paguen quotes, nombre d'usuaris amb algun tipus de discapacitat física o psíquica, etc.
- Dificultats en la realització d'activitats: econòmiques, horaris, relacions amb famílies, infraestructura, recursos humans, etc.
- Potencialitats relatives a la realització d'activitats: quines coses no es fan i es podrien fer.
- Polítiques d'accessibilitat, acollida i integració dels usuaris per raons econòmiques, d'origen, etc.
- Polítiques de conciliació de la vida laboral i educativa de l'entitat.
- Polítiques de relació i foment de la participació de les famílies. Valoració de l'activitat de les famílies.
- Polítiques relacionades amb l'ús dels espais i ús dels recursos del territori.
- Polítiques de difusió de l'oferta i de captació d'usuaris.
- Polítiques de vinculació amb el territori: organització d'activitats obertes a persones que no formen part de l'entitat o centre, participació en xarxes formals locals, participació en l'organització de

festes i actes del territori, intervenció en la planificació i avaluació de polítiques culturals, socials i educatives, adequació de l'oferta a les necessitats del territori, ús dels recursos infraestructurals i culturals del territori, ús dels recursos infraestructurals del centre per part d'altres entitats o centres del territori, etc.

- Relació del centre amb (a) altres centres escolars i (b) entitats, associacions, plans comunitaris, xarxes, etc.: entitats relacionades, motiu de la relació, estabilitat, intensitat, promotor, resultats de la relació.
- Dificultats relatives a la vinculació amb el territori i a la relació amb altres centres o entitats.
- Potencialitats relatives a la vinculació: quines coses no es fan i es podrien fer.
- Altres consideracions.

El treball de camp concloïa amb l'elaboració d'un informe, que contenia una descripció qualitativa i quantitativa de l'àmbit de l'educació no formal en cadascun dels territoris de referència, i amb la celebració d'una sessió participativa de contrast i validació dels resultats de la diagnosi, en la qual es convidava al conjunt dels agents participants a identificar els principals aspectes a millorar. De les dues-centes entrevistes realitzades, al voltant de setanta agents van participar en les tres sessions de retorn realitzades.

La sessió de retorn de la diagnosi va ser fonamental per al posterior desenvolupament del projecte, especialment perquè va servir per compartir el punt de partida i definir conjuntament les prioritats d'actuació futures, condició necessària per garantir la implicació dels agents educatius al llarg del procés. Les necessitats principals identificades i compartides pel conjunt dels agents foren:

1. Dèficits relacionats amb el mapa d'agents educatius.

- Presència feble d'agents d'educació no formal.
- Dèficits de coordinació entre agents de diferents sectors.
- Aïllament relacional de les AMPA.
- Poca freqüència de relacions projectives entre els agents d'educació no formal.
- Inexistència d'itineraris entre agents d'educació formal i no formal i baix nivell d'obertura de les activitats extraescolars a infants del territori.

2. Dèficits relacionats amb l'oferta d'educació no formal.

- Poca diversificació de l'oferta.
- Dèficit de demanda en l'oferta d'educació no formal.

- Poca oferta adreçada a infants i joves entre dotze i quinze anys.
- Diferències importants en la densitat d'oferta / demanda entre centres escolars.
- Dèficits de coneixement entre agents i de difusió de l'oferta.

3. Dèficits relacionats amb l'accessibilitat.

- Diferències / desigualtats d'accés relacionades amb el nivell socio-econòmic de les famílies.
- Diferències / desigualtats d'accés relacionades amb l'edat, el gènere i l'origen.

4. Dèficits relacionats amb la gestió dels recursos.

- Saturació dels equipaments del territori.
- Desigual aprofitament de determinats equipaments escolars.
- Dèficits en la gestió dels educadors de l'oferta d'educació no formal.

2. Diagnòstic dels infants, adolescents i famílies: els debats familiars

La informació de la *diagnosi dels agents* es complementava amb l'opinió de les famílies. Aquesta opinió va ser recollida a través dels *debats familiars*. En anteriors apartats ja s'ha descrit en què consisteix aquesta metodologia. A continuació, simplement, es reproduïx el qüestionari complet que es va distribuir a les famílies:

Quines activitats extraescolars volem?

Quan? A on?



debat familiar

**Què és?**

Aquest qüestionari vol invitar la vostra família a la reflexió i al debat sobre l'educació fora de l'horari escolar.

Amb quina finalitat?

Conèixer la vostra opinió ens ajudarà a millorar l'oferta d'activitats extraescolars que organitzen les diverses escoles, AMPA i entitats del barri, i adaptar-la a les vostres demandes, necessitats i temps.

A qui va dirigit?

Al conjunt de famílies del barri que teniu fills i filles en edat escolar. El qüestionari s'ha distribuït a tots els alumnes perquè el contestin conjuntament amb vosaltres, pares i mares.

I si tenim més d'un fill/a?

Si teniu més d'un fill/a i heu rebut més d'un qüestionari, només n'heu de respondre un de complert (qualsevol). A la resta només heu de respondre les preguntes de la pàgina 2 i 3 (*Habitació del fill o filla*) i indicar-nos el codi del qüestionari que heu respost complert.

Quant temps tenim?

Des del moment de rebre'l teniu una setmana per respondre i retornar el qüestionari a l'escola. Per respondre'l calen 15 minuts aproximadament.

Com es contesta?

Només cal que trobeu un moment per reunir-vos tota la vostra família (pares, mares, fills i filles) i que respongueu conjuntament les preguntes que trobareu a continuació. És molt senzill, només heu d'anar seguint els passos que us indiquem.

Moltes gràcies per la vostra participació!

Si en la vostra família heu rebut més d'un qüestionari, en tots ells heu de contestar aquest apartat



1. L'habitació del fill o filla

Aquest apartat conté diverses preguntes dirigides a tu, el fill/a que ha portat el qüestionari a casa. Els pares et formularan les preguntes i escriuran la resposta que tu els donis.

Si tens dificultats per entendre les preguntes, demana ajuda als teus pares.

1. Sense comptar-te tu, quants germans o germanes tens i quants viuen amb tu?

Tinc germans/es i,

d'aquests, viuen a casa.

2. Completa les teves característiques personals.

☐ Noi ☐ Noia

Edat anys

Curs escolar

3. Assenyal·la les 4 activitats que més t'agrada fer, i escriu quantes hores dediques a la setmana (des de dilluns fins a diumenge) a fer aquestes activitats.

Posa una X en les 4 activitats que més t'agraden

- | | |
|--|-------------|
| ☐ Jugar a casa | hores |
| ☐ Jugar al parc o al carrer | hores |
| ☐ Estudiar o fer els deures de l'escola | hores |
| ☐ Fer esport | hores |
| ☐ Fer treballs manuals (dibuixar, ceràmica, etc.)
o practicar algun instrument musical | hores |
| ☐ Llegir | hores |
| ☐ Mirar la televisió | hores |
| ☐ Jugar a l'ordinador o amb la videoconsola | hores |

Quantes hores a la setmana?

4. Sobre les activitats extraescolars*, respon a les següents preguntes.

Posa una X en la resposta o respostes correctes.

- | | |
|--|---|
| <p>a. Fas activitats extraescolars?</p> <p>☐ Sí</p> <p>☐ No</p> | <p>d. Quantes hores setmanals dediques en total a les activitats extraescolars?</p> <p>..... hores</p> |
| <p>b. Quines? <i>Es pot marcar més d'una opció</i></p> <p>☐ Esportiva</p> <p>☐ Artística (música, arts plàstiques, arts gràfiques, etc.)</p> <p>☐ Informàtica, idiomes, etc.</p> <p>☐ Reforç escolar</p> <p>☐ Educació en el lleure (esplai, cau, etc.)</p> <p>☐ Cultural (castellers, banda de música, coral, etc.)</p> <p>☐ Altres</p> | <p>e. On les fas? <i>Es pot marcar més d'una opció</i></p> <p>☐ A l'escola</p> <p>☐ Fora de l'escola</p> |
| <p>c. Quins dies de la setmana fas aquestes activitats? <i>Es pot marcar més d'una opció</i></p> <p>☐ Dilluns</p> <p>☐ Dimarts</p> <p>☐ Dimecres</p> <p>☐ Dijous</p> <p>☐ Divendres</p> <p>☐ Dissabte i diumenge</p> | <p>f. Quines activitats extraescolars NO FAS i t'agradaria fer?</p> <p>☐ Esportiva</p> <p>☐ Artística (música, arts plàstiques, arts gràfiques, etc.)</p> <p>☐ Informàtica, idiomes, etc.</p> <p>☐ Reforç escolar</p> <p>☐ Educació en el lleure (esplai, cau, etc.)</p> <p>☐ Cultural (castellers, banda de música, coral, etc.)</p> <p>☐ Altres</p> |

*En aquest qüestionari, s'entén per activitats extraescolars les activitats educatives dirigides a infants i joves que es realitzen fora de l'horari escolar, tant si és dins com fora del centre escolar.

☐ No contestem les preguntes que vénen a continuació perquè ja ho hem fet en el qüestionari:



- Quin sexe?**
1. ☐ Home
☐ Dona
- Quin nivell d'estudis acabats?**
- ☐ Estudis primaris (*CEB, Graduat Escolar, Certificat d'Escolaritat o equivalent*) o inferior
☐ Estudis secundaris obligatoris (*ESO, batxillerat elemental o equivalent*)
☐ Estudis secundaris postobligatoris (*batxillerat, BUP, COU, PREU o equivalent*)
☐ Estudis de formació professional
☐ Estudis universitaris

Quantes hores setmanals trebal·leu fora de casa? hores

2. ☐ Home ☐ Estudis primaris
☐ Dona ☐ Estudis secundaris obligatoris
☐ ☐ Estudis secundaris postobligatoris
☐ ☐ Estudis de formació professional
☐ ☐ Estudis universitaris

Quantes hores setmanals trebal·leu fora de casa? hores

a. En el nostre temps lliure, participem en associacions culturals, veïnals, solidàries, etc. de la ciutat

- ☐ Molt (més d'una vegada a la setmana)
- ☐ Bastant (alguna vegada a la setmana)
- ☐ Poc (alguna vegada al mes)
- ☐ Mai o quasi mai

- b. Assistim a les reunions convocades per l'escola

- ☐ Sempre
☐ Bastantes vegades
☐ Algunes vegades
☐ Mai o quasi mai

- c. Participem en les activitats de l'AMPA

- ☐ Molt
- ☐ Bastant
- ☐ Poc
- ☐ Gens

- d. Preferim que les activitats extraescolars es facin dins l'escola

- ☐ Molt d'acord
- ☐ Bastant d'acord
- ☐ Poc d'acord
- ☐ Gens d'acord

^a En aquest qüestionari, s'entén per pares els adults (el pare –o pare adoptiu, parella de la mare, tutor, etc.–, la mare –o mare adoptiva, parella del pare, tutora, etc.– o ambdós alhora) que viuen a casa i que tenen a càrrec l'infant o jove que ha portat el qüestionari.

- e. Tenim poca informació sobre les activitats extraescolars que es fan des de l'escola

☐ Molt d'acord
☐ Bastant d'acord
☐ Poc d'acord
☐ Gens d'acord

- f. Estem ben informats sobre les activitats extraescolars que es fan fora de l'escola

☐ Molt d'acord
☐ Bastant d'acord
☐ Poc d'acord
☐ Gens d'acord.

7. De quines activitats extraescolars us agradaria tenir més informació?

Marqueu amb una X la resposta o respostes correctes

☐ Esportiva
☐ Artística (música, arts plàstiques, arts gràfiques, etc.)
☐ Informàtica, idiomes, etc.
☐ Reforç escolar
☐ Educació en el lleure (esplai, cau, etc.)
☐ Cultural (castellers, banda de música, coral, etc.)
☐ Altres.....

8. En quins horaris us agradaria tenir oferta d'activitats extraescolars per portar els vostres fills/es?

Marqueu amb una X la resposta o respostes correctes

☐ Dies laborables, al matí (de 8:00h. a 9:00h.)
☐ Dies laborables, al migdia (de 13:00h. a 15:00h.)
☐ Dies laborables, a la tarda (de 16:30h. a 18:00h.)
☐ Dies laborables, a la tarda (de 18:00h. a 20:00h.)
☐ Dies festius, al matí
☐ Dies festius, a la tarda

9. Assenyaleu els 3 motius més importants pels quals porteu o portàrieu els vostres fills/es a fer activitats extraescolars

Posa una X en els 3 motius principals

Les activitats extraescolars són útils perquè els nostres fills/es...

☐ Estiguin atesos mentre els pares treballem o atenem a altres obligacions
☐ S'eduquin en valors com el respecte o la solidaritat
☐ Aprenguin coneixements d'informàtica, idiomes, música, etc.
☐ Coneguin altres infants de la seva edat
☐ Es diverteixin i s'ho passin bé
☐ Facin esport
☐ Altres

10. Imagineu una activitat extraescolar de dues hores setmanals. Indiqueu quin preu consideràrieu adequat.

Marqueu amb una X la resposta o respostes correctes

☐ 0 euros. Haurien de ser activitats gratuïtes
☐ De 0 a 10 euros/mes
☐ De 10 a 20 euros/mes
☐ De 20 a 30 euros/mes
☐ De 30 a 40 euros/mes
☐ De 40 a 50 euros/mes
☐ Més de 50 euros/mes

11. En general, qui acompanya el vostre fill/a des de la sortida de l'escola fins que arriba a casa?

Marqueu amb una X la resposta o respostes correctes

☐ El meu fill/a ja no necessita cap persona adulta que s'ocupi d'ell quan surt de l'escola
☐ El pare o la mare
☐ Un/a fill/a més gran
☐ El/la cangur o alguna altra persona remunerada
☐ El/la treballador/a familiar
☐ L'avi, l'àvia o algun altre familiar
☐ Algun amic de la família, altres pares de l'escola, etc.



3. El menjador

Aquest apartat conté preguntes dirigides a tots vosaltres, pares, mares i fills/es.
Per tant, haureu de respondre les preguntes conjuntament.

12. Discutiu i digueu les tres raons principals per les quals feu o faríeu activitats extraescolars.

- ▶
- ▶
- ▶

13. Discutiu i digueu les tres raons principals per les quals NO feu activitats extraescolars. (si es dona el cas)

- ▶
- ▶
- ▶

14. Penseu a què dediqueu habitualment, tant els pares com els fills/es, el vostre temps lliure.

De dilluns a diumenge, quines activitats heu fet? Després de pensar-hi, respongueu les preguntes següents.

Poseu-vos d'acord sobre quines són les tres activitats més educatives.

- ▶
- ▶
- ▶

Poseu-vos d'acord sobre quines són les tres activitats menys educatives.

- ▶
- ▶
- ▶

15. Ara penseu en l'oferta d'activitats extraescolars que coneixeu que es fa a l'escola o al barri i respongueu les preguntes següents.

Poseu-vos d'acord sobre els tres aspectes més positius d'aquesta oferta.

- ▶
- ▶
- ▶

Poseu-vos d'acord sobre els tres aspectes més negatius d'aquesta oferta.

- ▶
- ▶
- ▶



4. La cuina

Aquest és un espai per fer propostes.

En aquesta ocasió, les propostes s'hauran de formular conjuntament.

- 16. Debateu sobre l'oferta d'activitats extraescolars i escriviu tres demandes específiques a l'escola, a les entitats del barri o als responsables polítics sobre com millorar aquest àmbit educatiu.**

▶

▶

▶



5. La casa

Les preguntes d'aquest apartat són referides al conjunt de la vostra família.

Les heu de respondre el pare i/o la mare.

- 17. En total, quantes persones viviu a casa?**

..... persones.

- 18. Quants metres quadrats té la vostra casa aproximadament?**

..... m²

- 19. Marqueu amb una X segons si teniu o no teniu a casa els aparells següents:**

Televisor	☐ SÍ	☐ NO
Consola de videojocs	☐ SÍ	☐ NO
DVD	☐ SÍ	☐ NO
Ordinador	☐ SÍ	☐ NO
Connexió a Internet	☐ SÍ	☐ NO
Microones	☐ SÍ	☐ NO
Rentaplats	☐ SÍ	☐ NO
Rentadora de roba	☐ SÍ	☐ NO
Calefacció de gas	☐ SÍ	☐ NO

No us preocupeu si hi ha alguna pregunta que no heu sabut respondre.

La Regidoria de Nous Usos del Temps de l'Ajuntament de Barcelona i la Fundació Jaume Bofill estan duent a terme el projecte **TEMPS DE BARRI, TEMPS EDUCATIU COMPARTIT**, que es proposa dissenyar i aplicar accions en tres zones dels districtes de Sants, Gràcia i Nou Barris per millorar l'oferta d'activitats educatives fora de l'horari escolar i facilitar la conciliació del temps a les famílies.



Gràcies per la vostra participació!

Ara ja podeu retornar el qüestionari a l'escola.



Ajuntament de Barcelona

La implementació del qüestionari partia de dues actuacions prèvies:

- Per un costat, la realització d'entrevistes amb tots els directores de centres escolars públics i concertats participants, amb la finalitat d'explicar els objectius i funcionament del *debat familiar* (en total, quaranta-quatre entrevistes amb directores de centres, vuit dels quals van declinar la possibilitat de participar en el procés).
- I, per un altre, enviament d'una carta-resum adreçada als tutors sobre el procediment a seguir per a la distribució i recollida dels *debats familiars* a l'aula. Les notes metodològiques adreçades als tutors s'exposen a continuació.

Què pretén el qüestionari?	– Sensibilitzar les famílies sobre la importància educativa de l'àmbit no formal. – Conèixer les demandes i necessitats dels infants i les seves famílies respecte d'aquest àmbit educatiu.
Com funciona el qüestionari?	– El qüestionari, amb preguntes sobre l'àmbit de l'educació no formal, ha de ser contestat a casa, conjuntament per infants, pares i mares. Algunes preguntes estan adreçades als infants, altres, als pares i mares, i altres, a tota la família, amb la finalitat que tots els seus membres reflexionin i <i>debatin</i> conjuntament sobre aquest àmbit educatiu.
A qui es distribueix?	– El qüestionari es distribueix a tots els alumnes d'educació infantil (de segon cicle), educació primària i educació secundària obligatòria dels centres escolars dels barris de Sants–Hostafrancs–La Bordeta. I a tots aquests alumnes els demanem que responguin i retornin el qüestionari, encara que en una mateixa família hi pugui haver més d'un fill o filla que l'hagi rebut.
Com es distribueix?	– Sol·licitem als tutors i tutores que repartiu el qüestionari a l'aula (en el cas d'infants molt petits, segons el criteri de l'escola, el qüestionari pot ser repartit directament als pares i mares). La col·laboració dels tutors i tutores és molt valuosa per assegurar que tots els infants reben el seu qüestionari.
Què us demanem als tutors i tutores?	– En primer lloc, us demanem que els tutors i tutores dels diferents grups acordeu un dia de lliurament i un dia límit de recollida. D'aquesta manera, els criteris per al conjunt de famílies del centre seran els mateixos.
Recomanació	Es recomana que el <i>dia de lliurament</i> sigui a principis de setmana (dilluns 17 d'octubre), i que el <i>dia límit de recollida</i>, o bé a finals de la mateixa setmana (divendres 21), o bé a principis de la setmana següent (dilluns 24). Està previst que entre el lliurament i la recollida transcorri una setmana com a màxim. – En segon lloc, us demanem que distribuïu el qüestionari a cadascun dels vostres alumnes. – En tercer lloc, i en el moment de repartir el qüestionari, només us demanem que digueu als alumnes el termini de temps per

	a la recollida (segons el criteri establert pel centre). El qüestionari conté les instruccions per ser contestat sense dificultats.
Recomanació	En el cas dels alumnes dels darrers cursos d'educació primària i d'ESO, us recomanem deixar-los cinc minuts perquè llegeixin el qüestionari a l'aula i preguntin si tenen algun dubte. El qüestionari es respon a casa. – I, finalment, us demanem que recolliu els qüestionaris complets, segons el termini previst.
Recomanació	Per estimular la resposta, us recomanem reservar un minut diari (durant la setmana de referència) per recollir els qüestionaris. Aquest procediment també serveix com a recordatori per a aquells que encara no l'hagin retornat.
I en cas de dubte?	– Per resoldre qualsevol dubte, podeu trucar en qualsevol moment al ...
Calendari previst	– Repartiment dels qüestionaris als centres escolars per part de la Fundació Jaume Bofill: setmana del 10 al 14 d'octubre. – Distribució dels qüestionaris als alumnes per part dels tutors: 14 o 17 d'octubre. – Recollida dels qüestionaris complimentats dels alumnes per part dels tutors: 21 o 24 d'octubre. – Recollida dels qüestionaris complimentats per part de la Fundació Jaume Bofill: del 25 al 28 d'octubre.

Tota aquesta informació es vehiculava a través del director del centre. La implicació directa dels directors ha estat fonamental per comprendre la bona resposta de les famílies.

Posteriorment a la recollida dels qüestionaris, es va procedir a la seva explotació estadística. Com en el cas de la *diagnosi dels agents*, es va fer un informe, en el qual es recollia un resum dels principals resultats, així com també una sessió de contrast i validació amb els agents educatius implicats. Els resultats dels *debats familiars* constataren:

- El gran desconeixement que tenen les famílies de les activitats educatives del barri, i com aquesta situació afecta negativament la participació en les activitats.
- La voluntat de les famílies que l'escola sigui un espai de referència per a les activitats educatives fora de l'horari lectiu.
- La incidència del nivell socioeconòmic i del nivell d'estudis en la participació dels infants a les activitats.
- Les diferències de gènere en l'ús d'aquest temps educatiu.

- L'escassa participació de les famílies a les AMPA.
- La demanda d'activitats artístiques i instructives, en contrast amb el domini de l'oferta esportiva.
- Etc.

3. Elaboració de propostes

L'elaboració de propostes també es va fer de manera participativa amb el conjunt dels agents. En cada territori, es van celebrar tres sessions diferents. En la primera, es discutí conjuntament un document de possibles propostes a desenvolupar, extretes de les sessions prèvies de contrast de les diagnosi. Aquestes possibles actuacions es van debatre, puntuar i, finalment, foren estimades, amb els retocs pertinents, o desestimades. A continuació, a tall il·lustratiu, s'exposa la fitxa que es va utilitzar en la primera sessió d'elaboració de propostes de Sants.

INFORMACIÓ, COORDINACIÓ I DIFUSIÓ	0-10	X
PROPOSTA 1: SISTEMA D'INFORMACIÓ		
PROPOSTA 2: ITINERARIS EDUCATIUS		
PROPOSTA 3: SETMANA [DE PORTES OBERTES]		
PROPOSTA 4: COORDINADORA D'AMPA		
NOVES OFERTES		
PROPOSTA 5: PROJECTES COMPARTITS		
PROPOSTA 6: ACTIVITATS D'ADOLESCENTS (ESO)		
PROPOSTA 7: CASAL INFANTIL		
USOS SOCIALS DELS CENTRES ESCOLARS		
PROPOSTA 8: OBERTURA D'ACTIVITATS		
PROPOSTA 9: OBRIM L'ESCOLA		
PROPOSTA 10: COMISSIÓ EDUCATIVA		
RECURSOS HUMANS, ECONÒMICS I INFRAESTRUCTURALS		
PROPOSTA 11: BORSA D'AJUTS		
PROPOSTA 12: QUOTES D'ÚS DELS EQUIPAMENTS		
PROPOSTA 13: BORSA LOCAL D'EDUCADORS/ES		

La segona sessió va servir per aprofundir en la idoneïtat de les propostes d'actuació anteriorment escollides, així com també per identificar possibles noves actuacions. A continuació s'exposa la fitxa que es va utilitzar en aquesta sessió.

	Què t'agrada?	Què no t'agrada? Què canviaries?	Quins dubtes et planteja?
INFORMACIÓ, COORDINACIÓ I DIFUSIÓ			
PROPOSTA 1: SISTEMA D'INFORMACIÓ			
PROPOSTA 2: ITINERARIS EDUCATIUS			
PROPOSTA 3: SETMANA [DE PORTES OBERTES]			
PROPOSTA 4: COORDINADORA D'AMPA			
NOVES OFERTES			
PROPOSTA 5: PROJECTES COMPARTITS			
PROPOSTA 6: ACTIVITATS D'ADOLESCENTS (ESO)			
PROPOSTA 7: CASAL INFANTIL			
USOS SOCIALS DELS CENTRES ESCOLARS			
PROPOSTA 8: OBERTURA D'ACTIVITATS			
PROPOSTA 9: OBRIM L'ESCOLA			
PROPOSTA 10: COMISSIÓ EDUCATIVA			
RECURSOS HUMANS, ECONÒMICS I INFRASTRUCTURALS			
PROPOSTA 11: BORSA D'JUTS			
PROPOSTA 12: QUOTES D'ÚS DELS EQUIPAMENTS			
PROPOSTA 13: BORSA LOCAL D'EDUCADORS/ES			

I, finalment, en la tercera sessió, es va procedir a precisar la proposta definitiva dels projectes d'actuació. Aquests projectes són els que apareixen descrits en l'apartat 6.

Convé destacar que en el cas de Gràcia, els agents educatius van decidir realitzar aquest procés de discussió de propostes separats en tres grups diferents, organitzats a l'entorn dels tres subteritoris que integren la zona de Gràcia Nord (La Salut, El Coll i Penitents-Vallcarca). En aquest sentit, és important que les estructures de coordinació responguin a territoris naturals de relació dels agents, que parteixin de territoris percebuts com a tals per part dels agents.

4. Disseny, implementació i avaluació d'accions

El procés de disseny de les actuacions es va fer en el marc de les cinc coordinadores de territori creades (Sants, Prosperitat, La Salut, El Coll i Penitents-Vallcarca).

La primera sessió va servir per inaugurar el treball de les diferents coordinadores i la segona, per establir estratègies d'actuació concretes que fessin possible la implementació dels projectes. Cada projecte va comptar amb una fitxa, discutida entre els agents, on s'especificaven els objectius del projecte, la temporalització, els recursos necessaris, etc. A continuació s'exposa un exemple de fitxa per al projecte de la coordinadora d'AMPA de Sants.

PROJECTE 2: COORDINADORA D'AMPA

Districte	Sants
Objectiu	Promoure la creació de la Coordinadora d'AMPA als barris de referència, amb el suport d'un coordinador/a que en dinamitzi la seva activitat.
Continguts	El treball de la Coordinadora d'AMPA consisteix en reunions trimestrals (aproximadament) entre AMPA dels centres educatius públics i concertats dels barris de referència, amb la finalitat de facilitar el treball conjunt entre aquestes i promoure l'optimització dels seus recursos. La dinamització de la Coordinadora corre a càrrec del Coordinador/a de l'àmbit de l'educació no formal al Districte de Sants.

Fases d'implementació	- Creació de la Coordinadora d'AMPA dels centres educatius dels barris de referència. - Contractació del Coordinador/a de l'àmbit de l'educació no formal al Districte de Sants, que dinamitzi i faciliti l'execució de les decisions preses en el marc de la Coordinadora d'AMPA. - Convocatòria i celebració de reunions de la Coordinadora d'AMPA. - Implementació i seguiment dels projectes impulsats per la Coordinadora d'AMPA. Estat actual: Inauguració del treball de la Coordinadora d'AMPA el 8 de febrer de 2006 (amb la participació de quatre representants d'AMPA), i identificació de possibles projectes a desenvolupar.																																				
Temporalització	<table><tr><th colspan="12">2006</th></tr><tr><th>Gener</th><th>Febrer</th><th>Març</th><th>Abril</th><th>Maig</th><th>Juny</th><th>Juliol</th><th>Agost</th><th>Setembre</th><th>Octubre</th><th>Novembre</th><th>Desembre</th></tr><tr><td colspan="7">Identificació i disseny de projectes</td><td colspan="5">Implementació de projectes</td></tr></table>	2006												Gener	Febrer	Març	Abril	Maig	Juny	Juliol	Agost	Setembre	Octubre	Novembre	Desembre	Identificació i disseny de projectes							Implementació de projectes				
2006																																					
Gener	Febrer	Març	Abril	Maig	Juny	Juliol	Agost	Setembre	Octubre	Novembre	Desembre																										
Identificació i disseny de projectes							Implementació de projectes																														
Recursos	Recursos humans: coordinador de l'àmbit de l'educació no formal al Districte de Sants. En el marc del Projecte 2, el coordinador de l'àmbit de l'educació no formal comptarà amb les funcions següents: - Dinamització de la Coordinadora d'AMPA. - Impuls i promoció de projectes compartits entre AMPA. - Seguiment dels projectes compartits entre AMPA. - Seguiment dels projectes <i>Obrim l'escola</i>. - Seguiment de l'obertura d'activitats. Recursos econòmics: - Dinamització de la Coordinadora d'AMPA: <i>costos del coordinador</i> (veure línia de treball 2, més endavant).																																				

Superada l'etapa de disseny, el procés d'implementació el van dinamitzar diferents coordinadors de l'àmbit de l'educació no formal, conjuntament amb els agents implicats. A més de les cinc coordinadores de territori, alguns projectes en particular van comptar amb grups de treball autònoms, com ara els que serviren per desenvolupar les cartes d'activitats per a centres escolars d'educació secundària de Sants i Prosperitat. Cadascuna de les sessions de treball realitzades durant el procés van comptar amb una part inicial d'avaluació compartida sobre el desenvolupament dels projectes i de definició de possibles accions de millora.



TEMPS DE BARRI, TEMPS EDUCATIU COMPARTIT és un programa que es proposa millorar l'oferta d'activitats educatives fora de l'horari escolar i optimitzar els usos educatius del temps dels infants, els adolescents i les seves famílies.

www.bcn.cat/tempsdebarri