

O ABORDARE ETNOGRAFICĂ A EXPERIENȚEI COPILĂRIEI ÎN BUCUREȘTIUL CONTEMPORAN¹

DUMITRU-ALIN SAVU

Acest articol abordează experiența copilăriei în cadrul unui grup aparte de copii din mediul urban, și anume copii din București care participă la activități extracurriculare. Prima parte a articolului face o incursiune prin literatura de specialitate cu referire la trei teme centrale textului: cum definim și înțelegem copiii și copilăria ca obiect al cercetării; timpul și spațiul așa cum sunt conceptualizate în legătură cu experiența copilăriei; conexiunea copiilor ca actori sociali cu procese și fenomene globale și implicațiile acestei conexiuni asupra modului în care este trăită copilăria. În a doua parte a articolului voi folosi date etnografice pentru a ilustra experiența copiilor cu activități extracurriculare din București. De asemenea, completez acest demers cu detalii din experiențele celorlalți respondenți – părinți, psihoterapeuți și educatori – urmărind firul teoretic trasat în prima parte a articolului. Prin luarea în considerare a acestor perspective variate, articolul scoate în evidență agentivitatea tuturor celor implicați și aduce în prim plan o lume comună a adulților și copiilor. Astfel, arăt cum experiența copilăriei se împletește cu experiența muncii adulților, când instituții ce aparent servesc creșterii copiilor răspund în același timp și nevoii pieței muncii pentru mai mult din timpul părinților.

***Cuvinte-cheie:** copilărie în București, educație, timp liber, piața muncii, extracurricular.*

INTRODUCERE

Copilăria² în România este studiată cu preponderență din perspectivă istorică și din cea a psihologiei educaționale și a dezvoltării (Bonchiș, 2001; Majuru, 2006; Roman, 2015; Lungu și Gheorghită, 2016). În contrast, experiența contemporană a

Adresa de contact a autorului: Dumitru-Alin Savu, Departamentul de Sociologie al Școlii Naționale de Studii Politice și Administrative, București, Bd. Expoziției, nr. 30A, București, România, e-mail: sadumitru@yahoo.com, sadumitru@gmail.com.

¹ Articolul este bazat pe o cercetare din cadrul proiectului „Proiecte materiale ale distincției de clasă: o analiză a clasei de mijloc în România postsocialistă din perspectiva culturii materiale” (PN-II-RU-TE-2014-4-2650) finanțat de UEFISCDI.

² Copilăria este definită drept diversitatea experiențelor trăirii vieții de către orice persoană de la naștere până la vârsta de 18 ani, cea adoptată de UNICEF în Convenția pentru drepturile copilului adoptată în 1989. Detalii la http://www.unicef.org/crc/files/Guiding_Principles.pdf și <http://www.unicef.org/crc/>, accesate la 10.05.2017.

copilăriei este puțin abordată, cu atât mai puțin din alte perspective decât cele psihologice. O excepție notabilă este Jigău (2008), un volum care se concentrează pe școală și pe modul în care aceasta interacționează cu timpul elevilor. Datele sunt mai degrabă cantitative, dintr-o perspectivă exterioară și la nivel macro, acoperind atât mediul urban, cât și mediul rural și ținând spre o reprezentativitate la nivel național a rezultatelor cercetării. Acest articol contribuie la acoperirea acestei lacune în studierea copilăriei, oferind o descriere etnografică „densă” (Geertz, 1973) a experienței copilăriei în Bucureștiul contemporan.

În plus, în contextul românesc, articolul inovează la nivel metodologic, bazându-se pe o cercetare în care copilul este *participant* deplin, și nu un *obiect* de studiu, mai ales unul aflat într-o etapă anume a dezvoltării sale psihologice³. Aceasta este o opțiune metodologică care corespunde unei teoretizări a copilului ca agent în propriul act de socializare și participant activ la definirea experienței copilăriei sale (Christensen și James, 2000; Corsaro, 2001, 2011; Fass, 2004; Prout, 2005; Greene și Hogan, 2005). Mai mult, această direcție de teoretizare subliniază că, în dorința de a-și controla viața și de a împărtăși acest sentiment de control cu ceilalți, copiii își aproprie, redescoperă și reproduc cultura, contribuind astfel nu doar la definirea experienței proprii, dar și la producția lumii adulților (Corsaro, 2001: 11).

Articolul explorează impactul asupra experienței copilăriei a unui fenomen recent, în continuă creștere în mediul urban, și anume înrolarea copiilor în activități și cursuri extracurriculare și, deci, instituționalizarea și mai mare a copilăriei. Întrebările care ghidează cercetarea sunt: cum își trăiesc copilăria acești copii? Ce înseamnă pentru ei timpul liber? unde se întâmplă copilăria lor? cum înțeleg părinții lor această perioadă de viață? cum sunt înțelese aceste activități extracurriculare de către părinți?

Descrierea etnografică „densă” permite nuanțarea unei perspective mai degrabă negativă, în care impactul acestui fenomen este înțeles în termeni de „pierdere” sau „dispariție” („pierderea” timpului liber, „dispariția” copilăriei, „dispariția” rolului familiei în gestionarea copilăriei și educarea copiilor) (Elkind, 1981; Postman, 1982). Această descriere pune în evidență, în cazul copiilor, agentivitatea lor (abilitatea de a iniția acțiuni și a alege independent) și practicile creative de gestionare și constituire a timpului liber și, în cazul părinților, reflecțiile lor asupra beneficiilor instituționalizării copilăriei și practicile de ajustare a responsabilităților privind educația și munca. Pe scurt, articolul demonstrează că experiența copilăriei se împletește cu experiența muncii adulților și că instituții care

³ Această viziune a copilului drept obiect pasiv al cercetării sociale sau psihologice a fost deseori criticată în domeniul studiului copilăriei (Greene și Hogan, 2005; Hirschfeld, 2002; Christensen și James, 2000; Christensen și O'Brien, 2003; Mayall, 2003), fiind de cele mai multe ori bazată pe o interpretare reduționistă sau incompletă a operei lui Jean Piaget și care, pornind de la imaturitatea psihică sau biologică a copiilor, ajunge să ignore relevanța experienței directe a copilului și a potențialului său de respondent implicat cu privire la propria experiență a vieții.

aparent servesc doar creșterii copiilor răspund în același timp și nevoilor pieței muncii.

DISTINCȚII TEORETICE

Articolul abordează etnografic, în mod deosebit, timpul și spațiul în care este petrecută copilăria, abordarea fiind ghidată de o serie de distincții făcute în literatura de specialitate. În primul rând, folosesc distincția dintre *timpul copilăriei* și *timpul din copilărie* (James și Prout, 2005). Prima noțiune se referă la construcția socială a înaintării în vârstă, la timpul copilăriei ca o perioadă din cursul vieții asociată cu variate construcții culturale. Cea de-a doua noțiune privește către modul în care timpul este folosit și organizat pentru diferitele activități care rezultă în structura vieții cotidiene a copilului. În practică, cele două noțiuni se influențează reciproc, se creează și se distrug în procese ce implică deopotrivă adulții și copiii. În special timpul din copilărie este luat în considerare aici, fiind înțeles ca mod de utilizare a timpului și ordonare a activităților rezultând într-o experiență a copilăriei unică pentru fiecare subiect. Reflecțiile asupra timpului copilăriei sunt de asemenea luate în considerare în analiză, ele fiind utile pentru a observa procesul de interdependență dintre imaginea construită și experiența timpului, și deci pentru a contextualiza procesul de structurare a timpului.

În al doilea rând, împrumutând definiția utilizată de Jigău (2008: 5), operaționalizez *timpul liber* al copiilor ca fiind un segment din bugetul cotidian al timpului în care copiii pot întreprinde activități neimpuse, nestructurate, al căror conținut poate fi ales și schimbat de către copii în orice moment. Inițiativa și intenția de participare la activitățile din cadrul acestui segment temporal le aparține în întregime copiilor. Astfel, timpul liber este înțeles drept perioada aflată la discreția copiilor, un „timp al lor” (Moss și Petrie, 2002), în care „liber” nu se referă doar la lipsa nevoii de a satisface necesități primare sau obligatorii (Rose, 2016: 58), ci implică posibilitatea și abilitatea de a începe activități (un sens similar cu cel pe care Arendt (2013) îl asociază cu ideea de libertate). Chiar dacă limitele par evidente, cele două perspective nu se exclud, astfel că perioadele de timp liber sunt interdependente și uneori dificil de separat de restul bugetului temporal al copiilor așa cum subliniază și Cucos (2002).

În al treilea rând, folosesc distincția între *locurile copiilor* – locuri cărora copiilor le atribuie însemnătate specială, identitate, care favorizează o conectare senzorială și folosirea corpului, care păstrează memoria unor experiențe deosebite – și *locurile pentru copii*, adică locuri proiectate și construite de adulți pentru ceea ce cred ei că au nevoie copiii (Rasmussen, 2004). Printre *locurile pentru copii* cele mai reprezentative se numără școala și, în societățile contemporane, instituțiile extracurriculare. Ariès (1962) vorbește despre „înrolarea” copiilor în școli ca despre un moment al segregării dintre adulți și copii prin intermediul acestor instituții moderne care permit o supraveghere atentă și disciplină detaliată. Ele se

apropie de ceea ce Foucault (1991) numea „panopticon”: o arhitectură socială care, prin disciplină – o tehnologie specifică a puterii – și conștiința unei observații permanente reușește să creeze „corpuri docile” și deci utile pentru industrie, politică sau chiar război.

Și în ultimul rând, iau în considerare argumentul lui Zeiher (2003), potrivit căreia diferențierea socială a copilăriei se reflectă în peisajul urban care nu reprezintă altceva decât *o segregare a locurilor pentru copii de cele pentru adulți*. În viziunea ei, locurile pe care un copil le folosește sunt interconectate cu calea individuală în viață și formează împreună un întreg pe care autoarea germană îl numește *spațiu temporalizat al vieții individului* (Zeiher, 2003: 69).

METODOLOGIE

Pentru această cercetare au fost selectați 12 copii, 7 băieți și 5 fete, cu vârstele între 5 și 12 ani, care participau la cel puțin două activități extrașcolare. De asemenea, au fost intervievați părinții lor și personal din instituțiile pentru activități extracurriculare (*Anexa* cuprinde descrieri ale unei săptămâni din viața a patru dintre copiii participanți la studiu).

O mare parte a cercetării s-a desfășurat în cadrul unei instituții extrașcolare (numită AB de aici în colo), unde activam ca asistent de profesor. Metodele folosite au fost observația participativă în sălile de clasă, precum și observația directă și conversația nestructurată cu părinți sau personalul instituției în timpul pauzelor dintre cursuri în curte, zonele de așteptare și bibliotecă. Datele etnografice astfel obținute au fost sistematic consemnate în notele de teren. O altă parte a cercetării s-a realizat în locuințele unora dintre copiii incluși în această cercetare (șapte din cei doisprezece copii). În acest caz, metodele folosite au fost interviuri semistructurate cu părinți și copii și desenul operaționalizat pentru copii (am oferit spre completare pe loc două documente similare cu șase chenare în care fiecare copil desena „ce fac în timpul liber” și „o zi din viața mea”). Atât interviurile, cât și desenele reprezintă surse de informații privind rutina și organizarea cotidiană a timpului copiilor. În plus, interviurile cu părinții și copiii erau alternate în așa fel încât în timp ce discutam separat cu mama/tatăl, copilul putea completa documentele amintite mai sus, pentru ca ulterior să le folosim drept suport de discuție în începutul interviului cu copilul. Astfel, copiii au participat reflexiv la cercetare (Greene și Hogan, 2005), furnizând interpretarea desenelor proprii. În plus, în cinci cazuri întâlnirile au avut loc în spații din apropierea AB sau din apropierea locuinței copiilor. În aceste situații, interviuarea copiilor s-a făcut în prezența părinților, care și-au făcut simțită influența asupra discuției cu copiii, fie prin intervenții directe, fie prin simpla prezență relativ inhibitoare. De asemenea, pentru a completa și verifica informațiile din interviuri și desenele operaționalizate, am considerat util și un jurnal cotidian ținut de părinți despre copii și activitățile lor

zilnice timp de o săptămână. În intenția de a completa rezultatele acestui instrument, am rugat copiii să povestească în scris sau desen sau ambele despre două zile din săptămâna respectivă – una din timpul școlii și alta din weekend.

Cercetarea s-a desfășurat cu aprobarea conducerii AB. De asemenea, instituția a impus metoda de contactare a părinților, prin invitație înmănată individual, limitând totodată eșantionul la familiile ai căror copii erau în grupele cu care lucram. Această condiționare a redus numărul potențialilor subiecți la 44, dintre care doar opt au dat curs invitației de participare. Acestora li s-au adăugat încă patru copii care participau la activități extracurriculare în alte instituții.

Deși două treimi din respondenți aveau punct comun instituția AB, restul activităților extracurriculare se desfășurau în alte instituții, iar rutina generală a diferit considerabil. Acest lucru deopotrivă a îmbogățit diversitatea materialului colectat, dar a făcut și ineficientă folosirea unor tipologii. Chiar dacă există elemente comune în discursurile și rutinele participanților la studiu, puse în contextul experienței personale, aceste elemente de cele mai multe ori au semnificație particulară pentru fiecare respondent (cel mai important exemplu fiind chiar despre înțelegerea timpului liber, așa cum vom vedea).

Dacă implicarea copiilor ca respondenți într-o cercetare academică pune probleme de etică, unii autori subliniază faptul că ar pune și probleme de fiabilitate. Mayall (2003: 10–12) argumentează că majoritatea îndoielilor cu privire la datele culese cu și de la copii sunt valabile și în cazul adulților, uneori în măsură chiar mai ridicată – de exemplu abilitatea de a face diferența dintre adevăr și ficțiune, lipsa de experiență sau cunoștință în legătură cu subiectul sau faptul că părerile copiilor sunt construite social și că răspunsurile lor sunt de fapt ceea ce aud frecvent de la adulți.

Din motive etice, numele persoanelor și al instituțiilor, precum și detalii privind identitatea lor au fost schimbate. De asemenea, toți participanții la studiu, inclusiv minorii, au primit și semnat formulare de consimțământ informat.

TIMPUL ȘI SPAȚIUL COPILĂRIEI DIN PERSPECTIVA COPIILOR

În cazul copiilor care participă la activități extracurriculare, copilăria este petrecută cu preponderență într-un „triunghi instituționalizat” (Rasmussen, 2004), alcătuit din casa familială, școală și instituțiile extrașcolare. Mai mult, într-un spațiu urban mare, cum este Bucureștiul, și în contextul fragmentării spațiului copiilor în locuri specializate pentru anumite activități, ceea ce Zeiher (2003) numește „insularizare”, copilăria este petrecută și pe drumul dintre aceste instituții (în cazurile studiate, timpul consumat variază de la un sfert de oră până la aproape 45 de minute pe un drum, acumulându-se chiar și 3 ore pe zi).

Departate de a fi o simplă plimbare, drumul între punctele importante ale „triunghiului instituționalizat” relevă o relație de dependență între părinți și copii.

Relația devine manifestă mai ales în ce privește potrivirea programelor, dar și în legătură cu pasivitatea și dependența de adult a copilului care devine un *obiect* mutat între mai multe locuri. Copilul este nevoit să își modeleze timpul atât în funcție de programul instituțiilor pe care le frecventează, cât și în funcție de cel al adulților care îl conduc acolo. Însă acest timp în mașină poate fi valorificat, după cum subliniază o mamă, Carina (34 ani): „Lui (Iulian, 9 ani) îi place, când suntem în mașină, să stăm de vorbă. Aia e perioada în care stăm noi de vorbă despre orice, găsește el subiectul.” Mașina devine un spațiu de intimitate, nu doar de tranziție, în care copil și părinte discută despre experiența copilăriei și interesele copilului.

Timpul și spațiul sunt astfel fragmentate. Părinții sunt cei care verbalizează frustrarea generată de această fragmentare, după cum arată exemplele următoare. Un tată (Alexandru, 39 de ani) povestește: „E senzația că... asta ține de oraș, e și faptul că e oraș mare, cu distanțe mari, cu aglomerația. Timpul se comprimă, e mult mai scurt și-atunci n-are timp să facă chiar tot ce și-ar dori și ce mi-aș dori eu.” O mamă (Maria, 38 de ani), povestind despre activitățile prezente și aspirații pe care le are pentru copilul ei, exclamă emfatic: „Dacă aș putea eu să le fac pe toate acasă la mine...aș mai avea resurse de făcut altceva!” Imaginea unui spațiu unitar – acasă în acest caz – sugerează și o eficientizare a folosirii timpului, o fluiditate a acestuia. Reflecțiile acestea rezonază cu observațiile lui Christensen (2002), care notează faptul că după introducerea politicilor de flexibilizare a muncii în Marea Britanie, deși nu petrec neapărat mai puțin timp împreună, din cauza distanțelor parcurse zilnic, membrii familiei trăiesc o senzație de comprimare a timpului petrecut împreună.

Mai au acești copii un timp al lor? Mai au ei un loc al lor? În ambele cazuri, răspunsul este pozitiv. Pentru a sublinia acest lucru pornesc de la cum înțeleg timpul liber copiii participanți la acest studiu, iar apoi continuu cu exemplificarea practicilor prin care un timp și un spațiu al lor devin posibile.

În primul rând, timpul liber este un timp pentru *joacă sau distracție*. Este timpul care se derulează ca o joacă și poate include așadar atât jocurile nestructurate alese și/sau inventate de copii, cât și activitățile extrașcolare care implică jocul sau jocurile structurate din cadrul instituțiilor extrașcolare. În al doilea rând, este un timp de *relaxare sau calmare* în care „nu te stresezi”, cum explică Daniel (10 ani). Această înțelegere a timpului liber pare foarte similară și uneori chiar se suprapune cu cea anterioară, cuprinzând atât activități structurate cât și nestructurate. Diferența apare însă în ceea ce privește ritmul, care este unul mai scăzut și pe lângă joacă își fac loc desenatul, cititul, masa împreună și chiar somnul. În al treilea rând, timpul liber este înțeles ca *timp fără restricții*, liber față de autoritatea părinților, a școlii sau a instituțiilor extrașcolare. Această perspectivă subliniază capacitatea și dorința copiilor de a decide în legătură cu structura și conținutul programului lor. În acest caz, activitățile sunt mai puțin predictibile, non-recurente și mai greu de catalogat. Potrivit Cristinei (10 ani), „eu aleg să fac ce-mi vine mie atunci. Spre

exemplu, dacă vreau să fac brățări, aleg să fac brățări și-atunci e timp liber de făcut brățări”. Sunt așadar activități cu o doză mai mare de spontaneitate.

Este important de subliniat că, pe de-o parte, de-a lungul discuțiilor cu copiii, mulți dintre ei au sugerat că activitățile extrașcolare pe care le fac sunt timp liber sau cel puțin seamănă cu modul în care își petrec ei timpul liber. Pe de altă parte, doar în unul dintre desenele operaționalizate despre ce fac în timpul liber apar și activități extracurriculare. Această disonanță susține noțiunea „paradoxalului timp liber” despre care vorbește Rasmussen (2004), potrivit căruia timpul petrecut într-o instituție școlară la un curs poate fi declarat liber, dar în esență nu este experimentat în această manieră.

Fiecare copil interviuat are o structură cotidiană a timpului diferită. În plus, școlile la care sunt înscriși au programe care diferă considerabil – de la 4–5 ore în școala publică, la 9 sau chiar 11 ore în școala privată. În acest context este destul de dificil și reduționist să creem o medie pe zi aplicată tuturor copiilor participanți. Cu toate acestea, am putut observa că există un oarecare echilibru în structura temporală a săptămânii și o tendință clară de concentrare a timpului liber către week-end, recuperând din zilele mai aglomerate din săptămână. Dacă luăm în considerare timpul liber așa cum e văzut de unii copii (incluzând și activități extracurriculare), putem vorbi de 30–40 de ore pe săptămână. Pe de altă parte, timpul liber nestructurat vine în doze mai mici 5–7 ore pe săptămână.

În ciuda programului încărcat, copiii participanți la acest își „fac” timp liber, singuri sau cu ajutorul părinților, după cum arată exemplele următoare.

Alin: „Cât timp liber credeți că are [copilul dv.]?”

Paul (tată, 41): „Depinde cum îl definim. Dacă definim timpul liber ca fiind nestructurat din exterior... atunci nu foarte mult, nu foarte mult. În timpul săptămânii are... fură niște minute de colo-colo. 5, 10, 15 minute între diverse alte activități – când vine de la școală și apoi pleacă la alte activități, sau până vine la masă, știi...”

Această imagine a timpului liber „furat” sugerează faptul că, fiind nestructurat, timpul liber al copiilor nu intră în program, în rutină, fiind nevoie aproape în întregime de inițiativa copilului de „a trage de timp” pentru a profita de lipsa de continuitate a timpului structurat și programat.

Părinții se implică în organizarea timpului pe care copiii lor îl pot petrece în compania prietenilor de la școală sau instituțiile extrașcolare.

Alin: „Are prieteni în jurul blocului cu care se poate juca?”

Paul (tată, 41): „Nu, aici nu. Încercăm, facem un efort să aducem oameni, dar e un efort logistic, adică nu-i așa simplu, deschidem ușa, vine X. E un efort logistic de tipul date, întâlnire: mama lui Ionuț aranjează cu mama lui cutăriță, să vină cutăriță sau să meargă Ionuț la..., în ziua x, la ora y, de la atâta până la atâta. Adică... heavy logistics”.

Distanțele dintre prieteni, așadar, fac necesară organizarea întâlnirilor și sincronizarea programele familiilor, ceea ce nu numai că implică un efort sporit din partea părinților, dar mai ales redefiniște timp liber al copiilor care se întâlnesc:

Alin: „E vreo perioadă de timp care trece foarte repede?”

Cristina (10 ani): „Da, de obicei când sunt cu colegii, când vin așa pe la mine și, spre exemplu, vin vinerea, de la AB ies la 5,30 și atunci ajung pe la 6 acasă, iar pe ei îi lasă... au un termen că trebuie să meargă și ei la casele lor până la urmă și e un termen, iar timpul... atunci când știi că ai o limită, un deadline, atunci ți se pare că trebuie să faci totul repede: «hai repede că mai avem puțin timp să ne jucăm pentru că trebuie să te duci acasă»”.

Așadar, dincolo de cantitatea și calitatea timpului liber al copiilor, dimensiunea relațională a acestuia este un factor important în ceea ce privește experiența copilăriei. Potențialul timpului liber este deseori fructificat în funcție de potrivirea programelor dintre prieteni, programe care sunt la rândul lor legate de geografia prieteniei și influențate de instituțiile școlare sau de programul părinților. Această sincronizare impune un grad mai mare de planificare și organizare de către adulți, așa încât timpul liber al copiilor se rezumă mai degrabă la joacă sau ceea ce este perceput ca atare de către copii și mai puțin la ideea de lipsă a constrângerilor și a structurării exterioare.

Fără a intra în domeniul psihologiei educaționale sau a dezvoltării, este important de notat aici remarcă unui psihoterapeut pentru copii ce activează în București de aproximativ 10 ani. Vorbind despre importanța timpului liber structurat și nestructurat în copilărie, ea susține că timpul liber nestructurat este „o perioadă de incubare a informațiilor acumulate în cealaltă parte a zilei ceea ce ajută la stimularea autonomiei intelectuale și a imaginației”. În mod similar se poate discuta și despre timpul liber structurat dacă este perceput într-un mod pozitiv, distractiv de către copii, în acest caz, activitățile extracurriculare. De asemenea, Peter Gray (2013) consideră că timpul și jocul liber oferă copiilor ocazia de a se descoperi pe sine și interesele proprii, de a lua decizii independente, de a crea și respecta reguli. Prin jocul liber, spune Gray (2013: 443–459), copiii învață să-și controleze emoțiile și să relaționeze cu ceilalți de la egal la egal. Astfel, timpul liber și jocul liber pot fi înțelese drept un teren de pretestare pentru viață, oferind experiențe cruciale fără de care, susține autorul, un copil nu se poate maturiza într-un adult încrezător și competent.

Într-o manieră asemănătoare, copiii implicați în acest studiu își construiesc un spațiu al lor, fie singuri, fie cu ajutorul părinților, utilizând și improvizând în spațiul existent. Jocul și joaca în grup – o parte importantă din ceea ce acești copii consideră timp liber – se mută mai degrabă în casă sau în incinta școlilor și a instituțiilor extrașcolare, care, din acest punct de vedere, au avantajul că reușesc să sincronizeze programele celor mai mulți dintre copiii care le trec pragul. Ilustrativ este fragmentul de conversație următor:

Alin: „Vă jucați la școală?”

Iulian (10 ani): „Da, multe jocuri. În fiecare zi ne jucăm altceva. La început ne jucam foarte mult leapșa, apoi sticluța cu otravă. Și acum, de câteva zile, am inventat noi un nou joc, chiar luni, și l-am numit «corco-gloanțe». Avem noi, în curtea școlii, un copac cu corcodușe care face multe corcodușe și am făcut noi niște reguli. Noi le culegem și după aceea ne batem cu ele că sunt verzi și tari și pișcă, nu dor foarte tare. Asta până când am aflat că n-avem voie să ne urcăm pe gard să le culegem, și evident, noi tot ne cățărăm”.

Iulian surprinde în relatarea sa despre timpul liber din pauzele de la școală nu doar diversitatea jocurilor, ci mai ales importanța locului, existența unor elemente precum copacul sau gardul care pot fi încărcate cu semnificație prin prisma interacțiunilor dintre copii. Copacul este sursa de muniție, gardul este acel loc interzis unde autoritatea este „evident” depășită. De asemenea, copiii au creat reguli, făcând din bătaia cu corcodușe un mediu de interacțiune diferit, sustras într-o oarecare măsură cotidianului și condus autonom.

Această experiență este discutată și de Cristina care vorbește despre modul în care își petrece timpul cu prietenii de la after-school:

Cristina (10 ani): „Ne gândim la un joc, combinăm altele care ne plac și creăm unul mai bun”.

Alin: „Dă-mi un exemplu, sunt curios”.

Cristina: „Ne jucăm, de exemplu, «sticluța cu otravă» care trebuie să alergăm, un fel de prinselea și noi l-am adaptat. Înainte unul singur trebuia să îi prindă pe ceilalți, îi îngheață și dacă îi atingem putem să îi salvăm. Acum, în fine, am adăugat noi mai multe spații unde ești apărat, pe ceilalți nu mai poți să îi salvezi decât dacă ei o să alerge, să facă așa un grup, iar doar dacă suntem mai mulți și ne prindem de mână și facem ca un cerc, atunci nu poate lua pe nimeni. Ideea asta ne-a venit pentru că era o perioadă în care jucam jocul în care trebuie să ne ținem de mână și... se numește „țară, țară, vrem ostași!”.

Cristina evidențiază legătura jocului și derularea timpului liber cu definirea spațiului. After-school-ul la care merge Cristina nu impune o regulă în ce privește folosirea telefoanelor mobile sau tabletelor, însă oferă, ca și școala lui Iulian, un spațiu ce poate fi transformat în *loc al copiilor* (Matthews, 2003), poate fi încărcat cu diverse semnificații pentru jocuri sau alte tipuri de activități – *am adăugat noi mai multe spații unde ești apărat*. Iese astfel la suprafață și rolul copiilor de agenți în propria socializare – *îi vine o idee unuia și ceilalți o dezvoltă și așa creăm un joc* – copiii nu doar că sunt capabili și știu să se joace împreună fără smartphone-uri sau tablete, dar și interpretează, combină, creează, nu sunt doar recipienți pasivi ai culturii adulților (Corsaro, 2001).

În cazul de față, „pe afară”, „pe stradă” sau „în spatele blocului” nu se conturează ca locuri comune pentru colegi/prieteni, acel loc liminal unde se întâmplă copilăria

și trecerea spre maturizare (Matthews, 2003). Geografia prieteniei se construiește mai degrabă în jurul școlilor și instituțiilor extrașcolare și mai puțin pe criteriul proximității față de casă, fapt observabil atât din desenele și interviurile copiilor, dar și din explicațiile părinților. Parcul apare frecvent ca un loc al copiilor, însă reprezintă mai degrabă o extindere fie a casei, fie a școlii, în funcție de proximitate. De asemenea, într-un singur caz, biserica este una din instituțiile importante unde copilul își petrece o parte din timp, mai ales cel din week-end, și pentru care se pregătește în timpul săptămânii.

Astfel, pentru copiii din acest studiu, casa, școala și instituțiile extrașcolare se profilează drept coordonatele principale între care se petrece copilăria lor. Chiar dacă ei își creează un timp și spațiu al lor, la o privire mai atentă peste desenele copiilor, dar mai ales peste jurnale, acest triunghi instituționalizat nu pare a fi însă echilateral în cazul grupului analizat. Latura pe care se află școala și instituțiile extrașcolare devine din ce în ce mai proeminentă. Se conturează o tendință de a investi școala și instituțiile extrașcolare cu tot mai mult din timpul și spațiul copiilor, acestea definind din ce în ce mai multe aspecte ale experienței copilăriei, de la programul zilnic și implicit timpul liber până la spațiul, jocul, masa, geografia prieteniei, supravegherea și, în unele cazuri, și drumul.

Formează școala și instituțiile extrașcolare o rețea instituțională totală, care poate oferi copiilor o lume în întregul ei? Întrebarea poate fi pusă și din altă perspectivă, așa cum sugerează următorul extras dintr-un interviu cu Florina (mamă, 38 ani): „Nu învață de la părinți, asta e evident. Și eu și Cătălin vorbim bine limbi străine, dar o vorbă n-a-nvățat vreuna de la noi... asta e. În schimb învață de la profesori, așa că eu prefer să fiu mai degrabă cea care o duce nu știu unde... inclusiv sâmbătă dimineața.” Reformulând, deci, întrebarea, ce rol își mai rezervă familia în experiența educației și creșterii copilului? Plecând de la modul în care instituțiile extrașcolare se prezintă, secțiunea următoare se concentrează asupra reflecțiilor părinților asupra experienței copilăriei.

TIMPUL ȘI SPAȚIUL COPILĂRIEI DIN PERSPECTIVA PĂRINȚILOR ȘI EDUCATORILOR

Ce oferă de fapt aceste instituții extrașcolare și cui, mai exact, se adresează – părinților? copiilor? pentru ce plătesc părinții și ce consumă copiii lor în materie de activități extracurriculare? Voi încerca să răspund la aceste întrebări în următoarele pagini aprofundând în primă fază în direcția instituției AB, dar punând-o în balanță cu alte instituții similare menționate de copiii implicați în proiect sau de părinții lor.

Curtea instituției AB are acces direct din bulevard printr-o poartă metalică destinată în general mașinilor și două uși pentru persoane – una de ieșire, una de intrare. Poarta metalică este de cele mai multe ori închisă cu un lacăt, doar la orele 13, 14.30 și 17.30 fiind deschisă timp de 10 minute și pentru uzul persoanelor, fluxul acestora fiind mai ridicat datorită programului cursurilor. Instituția este

prevăzută la exterior cu un sistem video de supraveghere. Intrarea în instituție este păzită permanent de către doi gardieni. De asemenea, spațiul deschis al curții și cele trei corpuri ale instituției sunt supravegheate de către un alt gardian, care adeseori atenționează copiii să nu alerge sau să nu se urce pe balustrada scărilor de la bibliotecă. Acest gardian este prezent uneori în apropierea intrărilor în sălile de clasă, observând copiii așa încât să nu folosească liftul singuri, să nu se lovească sau să împiedice trecerea personalului sau a altor elevi pe hol.

Politica instituției privind protecția copilului impune ca după sfârșitul lecției părintele sau un adult împuternicit de părinte să vină să ia elevul de la ușa sălii de curs, prezentând asistentului sau profesorului un card verde eliberat de instituție conținând numele elevului. Dacă pentru unii elevi nu se prezintă niciun adult la sfârșitul orei, copiii în cauză sunt însoțiți de către asistentul de profesor la bibliotecă, unde sunt lăsați în grija unor supraveghetoare până la sosirea adulților, care, în același mod, trebuie să prezinte cardul verde. Există și elevi care pot pleca neînsoțiți la sfârșitul orelor, însă pentru asta părinții trebuie să ceară în mod formal din partea instituției un card roșu pe care elevul să îl prezinte profesorului și asistentului la fiecare sfârșit de oră și gardianului de la ieșire înainte de a părăsi incinta.

În cadrul claselor unde am avut acordul instituției de a face observație, dintr-un număr total de 44 de copii cu o medie de vârstă în jur de 9 ani, 12 copii au card roșu. Jumătate dintre aceștia merg acasă singuri. Doi din ceilalți 6 merg singuri către bibliotecă, unde își așteaptă părinții. Pe ceilalți patru îi văd așteptând venirea părinților în fața porții în afara incintei, deoarece zona prevede un număr foarte mic de locuri de parcare, drept urmare, e nevoie ca elevii să fie gata de urcare în mașina părinților când aceasta staționează pentru câteva secunde pe carosabil. Cardul roșu, așadar, pentru unii din puținii părinți care îl folosesc, e o metodă de a evita o amendă sau cauzarea unui blocaj rutier și nu reprezintă o dovadă de încredere în siguranța copilului neînsoțit.

Dacă această imagine de siguranță și organizare emană mai degrabă indirect din interiorul instituției, este important să observăm și ce aduc în prim-plan cei de la AB și alte instituții similare prin intermediul publicității. Simțul competiției și dezvoltarea unor aptitudini așa încât copilul să aibă un atu în această competiție sunt două elemente centrale vizibile în motouri de tipul „give your child a head start!” (Centru pentru limba engleză).

Profesionalismul, calitatea cursurilor, prestigiul sunt elemente comune pe care majoritatea instituțiilor epatează: „antrenori cu o foarte mare experiență în formarea viitorilor campioni” (cursuri de baschet) sau profesori „care dispun de o pregătire bazată pe metode moderne și au o vastă experiență” (centru pentru limba germană). Desigur, prestigiul funcționează în strânsă legătură cu certificările, după cum arată și extrasul dintr-un interviu cu Vivi (mamă, 40 ani):

„Am avut momente anul trecut când zicea că face destulă engleză la școală, de ce trebuie să mai meargă și la AB? Și i-am explicat și ei care e diferența și

în afară de asta, certificările pe care le obține de acolo cred că o să o ajute în viitor”. Viitorii clienți ai universităților trebuie să fie așadar pregătiți, dar să fie și recomandați, în felul acesta, de o instituție recunoscută, cu standarde ridicate și verificabile, acestea fiind de fapt oportunitățile pe care promit că le oferă: „open up a world of opportunities” (Centru pentru limba engleză).

De asemenea, flexibilitatea și personalizarea sunt două prezențe recurente în oferta instituțiilor extrașcolare. „Cursuri intensive și de week-end, cursuri speciale, cursuri de dimineață, prânz și seară, cursuri pentru firme și cursuri individualizate” (Centru pentru limba spaniolă). Pe de altă parte, evidențiind limitele personalizării și alegerii, alte instituții își promovează abilitatea de a transforma această lipsă de libertate într-o experiență plăcută: „pentru că este o școală în care copiii, deși nu fac ce vor, le place ce fac!” (școală privată). În plus, cursurile acestor instituții extrașcolare sunt prezentate ca locuri unde copii pot să își facă prieteni noi.

În cazul cursurilor cu profil sportiv, nu lipsește clișeul dualității minte-corp care prin sport „se dezvoltă armonios”, copilul dobândind disciplină dar și spirit de echipă, depinzând de tipul de sport. Competențele dobândite, la fel ca în cazul celorlalte cursuri, sunt comercializate ca esențiale pentru provocările viitorului și de aceea pregătirea trebuie să înceapă de la vârste fragede.

Mesajele și ofertele instituțiilor extracurriculare sunt orientate clar către părinți și punctele nevralgice asociate de ei cu ideea de copilărie, așa cum vom vedea în continuare. În primul rând, accentul pus pe protecție și siguranță rezonază cu imaginea părinților despre mediul urban exterior casei, școlii sau instituțiilor extrașcolare. Rugând părinții să compare experiența copilăriei lor cu ceea ce observă că trăiesc acum copiii lor, de multe ori discuția a condus sau chiar a început cu subiectul siguranței orașului. Maria (mamă, 38 ani) explică:

„Eu în clasa a 3-a, mă duceam singură la școală. Acum nu se pune problema, pentru că distanțele sunt altele și eu o duc pe Elena (9 ani) la școala asta care e oarecum departe, deși fac doar un sfert de oră cu mașina, dar... în clasa întâi când a fost aici la N.I., practic în capătul străzii noastre, după care trebuie să traverseze o trecere de pietoni... am stat foarte mult timp și m-am gândit dacă aș lăsa-o singură și când. [...] De exemplu, am trimis-o în tabără și n-am nicio problemă să meargă în tabără într-un cadru organizat unde știu că... sunt safe, știi, am încredere în ea”.

Așadar, nu doar drumul este o problemă, ci spațiul exterior care nu poate fi supravegheat sau organizat în așa fel încât să ofere certitudinea siguranței.

Pe aceeași notă, Ioana, mamă a unei fete de 8 ani, îmi explică despre locul în care se desfășoară o parte din copilăria Dariei, comparând cu amintirea propriei copilării petrecută în aceeași zonă:

„Sunt diferențe uriașe și asta e în primul rând pentru că noi nu mai putem să-i lăsăm liberi să se joace. Trebuie tot timpul să fie sub supraveghere, nu

putem... Eu am copilărit în cartierul ăsta, pe stradă [râde] și părinții ne lăsau să ne jucăm acolo, nu era niciun pericol. Noi îi ducem noi după program, în parc, unde să se joace și asta e... Ne întâlnim mai mulți copii în casă și se joacă cu părinții de față [...] pentru că sunt tot felul de pericole pe stradă, nu găsești loc de joacă”.

Așa cum subliniază Rogers (2003: 9), apariția copiilor în familie face ca orașul să-și schimbe imaginea în ochii proaspeților părinți: „Un mediu urban perceput anterior ca divers și stimulant începe să pară nesigur. Școlile și serviciile de sănătate devin mult mai importante”. Astfel, temerile asociate orașului influențează modul în care decurge ziua unui copil. Faptul că părinții încearcă să-și însoțească permanent copiii implică nevoia de a sincroniza programe temporale diferite și înțelegeri diferite ale timpului. Pot interveni limitări în ambele părți – fie adulții renunță la o parte din timpul de lucru sau chiar la tot, fie reduc timpul nestructurat al copiilor în încercarea de a-i păstra în proximitate, sau într-un mediu organizat în care riscurile sunt percepute ca fiind scăzute. Acesta este și unul din motivele pentru care instituțiile extrașcolare par o soluție potrivită pentru substituirea supravegherii permanente de către adulți. Așa cum am văzut în cazul AB, siguranța și protecția copiilor sunt administrate sistematic și riguros, încercând să răspundă cu o certitudine acestei nevoi manifeste a părinților.

Activitățile extracurriculare, chiar dacă au aparența ludică și îi atrag pe copii, sunt de fapt văzute de părinți ca fiind metodice, sistematice și măsurabile, cu o țintă evidentă pentru părinte și un rezultat materializat prin certificare. Caracteristicile acestea sunt ilustrate în următorul extras dintr-un interviu cu Camelia (mamă, 35 ani): „Andreea în clasa a patra citește Harry Potter în original, deci e absolut independentă în momentul ăsta, dar este așa pentru că face engleză de 6 ani. Nu e ca și cum este o extraordinară surpriză. Profesoara ne spusese că o să ajungă acolo”. Ceea ce adaugă Camelia este consistența și angajamentul copilului care depune un efort constant și eficient pentru că învață într-un cadru organizat. Cu toate acestea, activitățile extracurriculare nu sunt percepute drept calea spre performanță – fie ele legate de limbi străine ori sport, ci mai degrabă sunt considerate generatoare de „competențe ajutătoare” sau „un adjuvant la ceea ce școala nu reușește să le ofere”. Pentru unii părinți, așadar, aceste activități extrașcolare apar ca o modalitate de completare și personalizare a școlii.

În plus, activitățile extrașcolare sunt apreciate pentru contribuția pe care o aduc la „un fel de a descoperi lumea, de a descoperi opțiunile în viață” (Ianis, tată, 36 ani). Teoretic ele fac posibilă „o trecere prin toate și așa profund” (Paula, mamă, 38 ani). Copilăria e, de altfel, descrisă de mulți părinți ca o perioadă a descoperirii, „când afli cine ești” (Diana, mamă, 38 ani). Descoperirea nu o face doar copilul, ci și adultul în privința copilului. Comunicarea dintre părinți și copii este indirectă aici, se face prin intermediul experimentării de ambele părți. Oferta generoasă face posibilă „testarea talentelor ascunse” pentru ca, odată descoperite, să fie dezvoltate într-un cadru organizat.

Aceste activități sunt și o modalitate de a îndepărta copilul de ecrane (ecranele calculatorului, televizorului sau telefonului). Părerea multor dintre părinți este că „acești copii sunt prizonierii ecranelor” (Paula, 38 ani) și că au pierdut din abilitatea de a interacționa în spațiul real (opus celui virtual). Teama de acest „autism social”, cum îl numește una din mame (Maria, 38 ani), devine astfel un motiv foarte întemeiat pentru înscrierea copilului la diverse activități extracurriculare. O altă mamă (Ileana, 35 ani) subliniază că:

„Timpul lor liber înseamnă screen time, într-o proporție aproape covârșitoare, și asta pentru că nu mai există copii în jurul blocului cu care să se joace. Chiar și când se mai întâlnesc unii cu alții la aniversări sau în parc, copiii de azi nu mai știu să se joace! Vorbesc doar de telefoane, jocuri pe calculator etc. Am ajuns să prefer orele de sport/pian/limbi străine tocmai pentru că îi țin departe de tablete și alte minunății”.

În strânsă legătură cu această teamă de abuzul de tehnologie vine și motivul „socializării”, adică imaginea instituțiilor extrașcolare ca spații ale sociabilității unde copiii își pot face prieteni și pot învăța să interacționeze cu ceilalți. Pe de-o parte datorită perspectivei asupra timpului petrecut în aceste instituții și asupra activităților întreprinse, copiii într-adevăr creează constant spații de sociabilitate în cadrul acestor instituții. Pe de altă parte însă, consider că acest răspuns din partea părinților este unul mai degrabă dezirabil social și justificat post-factum, pentru că, așa cum am văzut mai sus, copiii pot crea astfel de spații de sociabilitate la fel de bine și în jurul casei sau blocului.

„În spatele blocului” este însă în conflict cu percepția de nesiguranță proiectată de părinți asupra orașului. Potențialul de pericol pe care mediul urban actual al Bucureștiului îl prezintă părinților îl depășește pe cel al potențialului de „spațiu liminal, al trecerii prin copilărie și spre maturizare” (Matthews, 2003). Altfel spus, *teama de oraș* este unul din motivele susținute puternic de părinți în sprijinul soluției de a purta copilul între instituții extrașcolare care, în imaginea creată, par să se extragă acestui pericol urban, izolând implicit și copiii care le trec pragul.

Strâns legată de „socializarea” descrisă mai sus, *incluziunea* e o dorință atât pentru prezent cât și pentru viitor. O ilustrare a acestei idei apare în fragmentul de discuție următor:

Alin: „La ce credeți că îi folosesc aceste activități dacă le luați ca pe un întreg?”

Vivi (mamă, 40 ani): „Eu cred că o să aibă mai multă încredere în ea pentru că atunci când va fi într-un context de viață o să aibă și ea opțiunile ei. Adică o să poată să participe spre exemplu la o excursie în care lumea face sport că și ea face și știe ce înseamnă asta și îi place. Sau o să poată să vorbească despre ceva la un moment dat pentru că... știi... o să se simtă cumva inclusă și nu exclusă și o să fie în pas cu lumea în care trăiește”.

Activitățile extracurriculare sunt văzute așadar ca generând abilități și aptitudini care se erijează în standardul necesar și astfel sunt dezirabile atât de către copii, cât și de către adulți.

Nu doar părinții sunt cei care doresc participarea copiilor lor la activități extracurriculare. În multe dintre discuțiile cu copiii am observat că presiunea pentru înscrierea la o activitate sau alta vine din partea copiilor. Cercurile de prieteni și colegi, interacțiunea și presiunile dintre ei sunt la ordinea zilei dovedind încă o dată unul din argumentele recurente ale acestui text – copiii sunt agenți în propria socializare și contribuie prin asta la evoluția lumii în care trăiesc alături de adulți. Așa cum subliniază Camelia (mamă, 35 ani): „Ce fac copiii mei nu sunt neapărat lucrurile pe care mi le-aș fi dorit eu [...] dar sunt cu siguranță inspirate de modelele altor copii – prietenul meu știe să..., deci trebuie și eu să...”. Presiunea socială dintre copii s-a răsfânt asupra adultului care a ales să plătească pentru consumul copilului, chiar dacă nu e neapărat ceea ce plănuise. Astfel, oferta instituțiilor extrașcolare chiar dacă nu e adresată direct copiilor, ajunge în cele din urmă la ei în mod viral, prin intermediul altor copii care încearcă și vorbesc despre ce încearcă, punând astfel presiune pe cei din jur, fenomen descris și de alți autori (Linn, 2004; Cross, 2009).

COPILĂRIA INSTITUȚIONALIZATĂ ȘI PIAȚA MUNCII

Așadar, cine utilizează de fapt aceste instituții – părinții sau copiii? Sala de așteptare de la AB este de obicei populată cu bunici. Rareori observ părinți care să aștepte o oră sau o oră jumătate ca lecția să se termine și să-și poată lua copilul. Sunt într-adevăr câțiva părinți care vin să lase copilul la curs sau să-l ia la final, dar numărul lor este redus și mulți arată grăbiți. Unul din profesorii de la AB remarcă într-o discuție informală că părinții plătesc de fapt pentru „cel mai bun serviciu de baby-sitting din București”. Această impresie mi-a fost confirmată și în discuțiile cu părinți. Fragmentele de interviuri următoare ilustrează această idee:

Alin: „Vreți să vă angajați?”

Carina (mamă, 34 ani): „Nu, nu să mă angajez, dar sper să pot deschide o mică afacere, ceva online în curând. Dacă ne mutăm de la anul în București cum ne-am propus, o să mergă la o școală particulară cu program prelungit până pe la 4 și atunci am și eu câteva ore la dispoziție până mă duc să-i iau”.

Carina leagă într-un mod explicit posibilitatea ei de a lucra de înscrierea copilului într-o instituție cu program prelungit. La fel, Alexandru (tată, 39 ani) leagă explicit activitatea extrașcolară de programul de lucru, atât al său cât și al soției sale: „neavând cine să o ia de la școală la ora 12, și noi fiind singuri, soția lucrând, eu lucrând, ea neavând bunici, neavând pe nimeni, merge la afterschool.” În acest caz sincronizarea programelor se face prin intermediul unei instituții

școlare, care structurează timpul și spațiul copilului pentru a răspunde nevoilor părinților în legătură cu piața muncii.

Qvortrup și Kjørholt (2012: 1–19; 243–275) leagă creșterea fenomenului de instituționalizare a copilăriei de schimbările de pe piața muncii aduse de neo-liberalism, în primul rând cerințele angajatorilor de a avea angajați dispuși (a se citi și nevoiți) să investească mare parte a timpului lor în muncă. În acest context, autorii nordici argumentează că aceste instituții suplimentare față de școală nu sunt de fapt create în primul rând pentru folosul copiilor, ci mai degrabă pentru eliberarea forței de muncă, neexcluzând totuși utilitatea sau plăcerea timpului petrecut de copii în aceste instituții.

Și părinții incluși în acest studiu folosesc instituțiile extrașcolare sau școlile cu program prelungit pentru a putea sincroniza programul serviciului cu cel al copilului. Dincolo de beneficiile remarcate de unii părinți și de calitatea timpului petrecut în instituțiile respective așa cum au perceput-o copiii, structura timpului în general și implicit cea a timpului liber al copiilor este astfel afectată de evoluția pieței muncii și eforturile de adaptare pe care le fac părinții.

CONCLUZIE

Dintr-o perspectivă emică, a fi copil înseamnă o aventură, să te bucuri, să faci ce vrei, să ai timp liber, să te distrezi, să nu ai griji, să nu muncești, să mergi la școală, să te joci și să înveți. Cu alte cuvinte, un program care la prima vedere ar părea mai degrabă monoton lasă loc unei experiențe pozitive pentru copii. Optimismul și bucuria lor vin din detalii, din spațiile neindexate ale rutinei, în perioadele mici de timp dintre programe fixe.

Dintr-o perspectivă exterioară, o zi obișnuită din viața acestor copii include mersul la școală, joaca cu prietenii/colegii, în parc sau acasă, pe calculator/tabletă, activități extracurriculare și drumurile aferente lor și, nu în ultimul rând, timp cu părinții (o parte considerabilă petrecută în mașină). O mare parte din timpul copiilor se petrece între casă, școală și instituții extrașcolare. Însă școala și instituțiile extrașcolare sunt investite cu din ce în ce mai mult din timpul copiilor, structurându-le programul, spațiul și timpul, jocul, masa, geografia prieteniei, nivelul de supraveghere sau drumul. Astfel, se profilează o rețea instituțională expansivă din care familia pare să se retragă treptat.

Oferta instituțiilor extrașcolare de cele mai multe ori pune accent pe câteva puncte nevralgice ale părinților, cel mai importat reieșind a fi siguranța „cadrului organizat”. Pe lângă acest aspect aproape omniprezent, cele mai frecvente trăsături promise sau etalate de aceste instituții sunt legate de dezvoltarea simțului competiției copiilor și obținerea de atuuri în această competiție, noi prieteni și dezvoltarea inteligenței emoționale, profesionalism și certificări, recunoaștere, flexibilitate și posibilitatea de personalizare. Desigur, publicitatea despre servicii este adresată părinților, însă deseori presiunea vine din partea copiilor care vor să facă un anume

curs fie din mimetism social, fie pentru a se întâlni cu prietenii deja existenți. Cert este că din acest motiv, copiii sunt deseori în fruntea ierarhiei pe care aspectul relațional al timpului o reflectă, fiindcă programul diferiților membrii ai familiei trebuie să ia în considerare și cursurile alese de copii.

Dacă elementul de bază al prezentării ofertei instituțiilor extrașcolare e siguranța, el poate fi regăsit foarte frecvent și în discursul părinților privind aceste practici de creștere și educare. Organizarea implică siguranță, un „cadru organizat”, metodic, sistematic, previzibil, cu un outcome măsurabil și substanțial, consistent. La polul opus este orașul neprietenos, periculos, fără locuri de joacă, fără copii (sic!), cu multe mașini și câini. În aceeași dimensiune a „periculosului” intră și casa cu tableta, telefonul sau calculatorul care sunt văzute a provoca dependență și, mai mult decât atât, un „autism social”. Această combinație le oferă părinților o justificare solidă pentru insularizarea copiilor.

Cu toate acestea, copilăria, susțin părinții, ar trebui să fie despre descoperire – a lumii, a sinelui, a celorlalți –, iar activitățile extrașcolare par soluția în acest sens, pentru „a-i scoate pe copii din casă”, de lângă calculator și a-i aduce lângă alți copii, dar în siguranță, protejați de mediul urban neprietenos. De asemenea, timpul petrecut la cursuri, cluburi, activități extrașcolare nu e văzut doar ca o formă de descoperire și sociabilitate, ci și ca un factor de integrare, de incluziune care îi ajută pe copii să poată și „să știe să fie cu ceilalți”.

Copilăria se conturează, așadar, ca o perioadă de formare și descoperire controlată, într-un cadru organizat într-o manieră profesională și cu un rezultat previzibil, măsurabil. Pentru părinți, copilăria în București înseamnă și descoperirea căilor de a evita orașul neprietenos, excluziunea sau abuzul de tehnologie. Unde este, în cazul acestor copii, timpul liber? E „furat” de către copii, nu e în program (pentru că nu e programat, e liber), e în mici frânturi dintre secvențe mari, fixe, programate. Timpul liber nestructurat, deși valorificat pozitiv de copii în orice cantitate, pentru părinți e nesigur, dezorganizat, necontrolabil, fără un rezultat precis și cu puține șanse de sincronizare cu programul lor, de adult.

De fapt, unul dintre atuurile instituțiilor extrașcolare este exact această abilitate de sincronizare a programelor persoanelor care le trec pragul – și aici intervine și legătura lor cu piața muncii. În primul rând, sincronizează programele colegilor – prieteni de altfel; programul face ca prietenii să se lege și desfășoare la școală, în instituții extrașcolare și mai puțin în fața blocului sau în vecinătate. În al doilea rând, îi ajută pe părinți să-și sincronizeze programul de la serviciu cu cel al copilului, așa încât acesta din urmă să nu rămână singur. În al treilea rând, spre deosebire de timpul liber al copiilor sau de întâlnirile lor cu prietenii care necesită organizare și supraveghere parentală, timpul petrecut la activități extrașcolare este regulat și, odată încadrat în programul general, nu mai necesită organizare. Cu alte cuvinte, nu doar copiii folosesc instituțiile extrașcolare, ci și părinții, pentru a putea răspunde necesarului impus de piața muncii.

Anexă

Această anexă include descrieri ale unei săptămâni din viața a patru copii care au participat la acest studiu. Aceste descrieri se bazează pe analiza jurnalelor săptămânale, a desenelor operaționalizate și a interviurilor cu copiii. Scopul acestei anexe este de a ilustra cotidianul unor copii din București, și nu de a propune o tipologie (datele etnografice culese nu permit crearea de tipologie, iar demersul de cercetare nu a fost de la început structurat dintr-o astfel de perspectivă). Numele copiilor au fost înlocuite cu pseudonime.

Iulian are 9 ani și locuiește într-o comună din județul Ilfov, la aproximativ 20 km de București, însă învață în clasa a treia la o școală dintr-un cartier din sud-estul Bucureștiului, la aproape 12 km de casă. O zi tipică din viața sa începe cu micul dejun în jurul orei 7.00 și continuă cu un drum spre școală de aproximativ o jumătate de oră, în mașină cu mama sa. Cursurile încep la 8.00 și se termină la ora 12.00 în cele mai multe zile, dar Iulian ia parte și la programul „școala după școală” care se prelungește până la ora 14.00, timp în care de obicei își face temele pentru acasă. Urmează prânzul acasă sau în București dacă mai sunt și cumpărături de făcut sau timp liber împreună cu colegii în parcul de lângă școală până la ora 15.30 – „*Socializează mai bine acolo decât în casă*” (Carina, mama, 34 de ani). În acest caz din urmă, servește prânzul în mașină în drum spre AB, unde are lecții de engleză marțea și joia de la ora 16.00, sau spre clubul de baschet unde are cursuri de la ora 18.00 miercurea și vinerea. La clubul de baschet însă merge tot de la ora 16.00 pentru că și sora lui are „diverse activități în cadrul clubului”, astfel că petrece aproximativ o oră alergând pe bandă sau citind în incinta clubului. După încă 45 de minute pe drum, Iulian ajunge acasă pentru cină, după care mai are o jumătate de oră de jucat pe tabletă sau privit la televizor. La 21.30 se pregătește de culcare și mai citește din „Cocoșatul de la Notre Dame” până la 22.00.

În week-end, Iulian se trezește mai târziu, la ora 10.00 și sâmbăta se pregătește pentru cursul de tenis de la ora 11.00, unde ajunge în aproximativ un sfert de oră. După două ore de tenis, unde este coleg cu prietenul lui, Mihai, își petrece restul după-amiezii alături de acesta și surorile lui. Spre seară, în jurul orei 18.00, se întoarce acasă unde se joacă cu bunicii și sora lui până la cină. Urmează pregătirea de culcare și odihna. Duminica este dedicată familiei cu masă în oraș sau acasă, depinzând și de vreme, plimbări și întâlniri cu rude și prieteni.

În timpul său liber, Iulian spune că se joacă și iese pe-afară, în curte, el locuind la casă, dar mai ales că stă pe tabletă, la televizor sau calculator. Din discuția și desenul său despre timpul liber înțeleg că acesta înseamnă în mare parte joc sau joacă – fie în curte cu sora sau prietenul său, fie în casă pe tabletă, la calculator sau un joc clasic de tipul „Nu te supăra frate”. Iulian mai petrece o parte din timpul liber în fața televizorului la serialul animat preferat și spune că e mulțumit de timpul său liber: „*alea două ore pe zi îmi sunt de-ajuns.*”

Este important de remarcat în cazul lui Iulian în primul rând modul în care drumul dintre locații nu doar separă diferitele activități și impune astfel un anume program consumând considerabil timp, ci se constituie în sine ca o secvență spațio-temporală semnificativă din rutina zilei în care Iulian uneori ia prânzul sau discută cu mama sa:

Alin: În afara școlii și a activităților, cât timp îi rămâne?

Carina (mamă, 34): Puțin. Destul de puțin, mai ales că restul...mare parte din restul timpului îl petrecem în mașină, îi rămâne puțin. Păi de exemplu, astăzi, el de dimineață de la 7.30 n-a mai trecut pe-acasă și ajunge seara, probabil la 8.30, se spală, mănâncă și se culcă.

De asemenea, putem observa nevoia de a sincroniza mai multe ritmuri temporale, programe diferite – al lui Iulian cu al surorii sale la clubul de baschet, dar și cu cel al mamei la cumpărături. Această nevoie de potrivire structurează timpul tuturor celor trei – atât al mamei cât și al celor doi copii – limitând astfel alegerea lui Iulian în ce privește maniera desfășurării propriului timp.

Elena are aproape 9 ani și locuiește într-o casă în nord-estul Bucureștiului. Mergând de la metrou spre casa Elenei, în jurul orei 18.00, parcurg străzi liniștite și libere. Mașini parcate din loc în

loc, jumătate pe trotuar și două femei sprijinite de un gard discutând. Ajuns la destinație, mi se deschide poarta și observ un spațiu relativ mic în fața casei – ceea ce aș numi un antreu neacoperit – unde sunt plantate câteva flori în ghivece. Deși casa e spațioasă, cu cramă și etaj, mama Elenei îmi explică mai târziu că spațiul mic observat mai devreme „e din păcate toată curtea.”

Rutina Elenei începe cu trezirea la ora 7.00 și pregătirea pentru mersul la o școală privată din București, la aproximativ 5 km de casă. Cursurile încep la 8.00 și pot dura până la ora 18.00. Având în vedere că marțea și joia are cursuri de limba engleză de la ora 16.00, Elena este luată de la școală cu mașina la ora 15.00 de către mama ei, Maria (38 de ani), care o duce la AB. La 17.30 Maria o ia pe Elena de la AB, pentru a o duce pe un stadion din apropierea casei la antrenamentul pentru atletism, care începe la 18.00 și se termină peste o oră și jumătate. În zilele de luni, miercuri și vineri, în schimb, Elena stă mai mult la școala privată, până în jur de ora 17.00, timp în care participă la cursuri suplimentare de limbi străine – franceză și germană – la un curs de logică numit „mindlab”, la un program de consolidări care substituie teme pentru acasă. De asemenea, în zilele când petrece mai mult timp la școală, Elena beneficiază și de o pauză de gustare la ora 16.00 după care poate ieși în curtea școlii la joacă. După școală, fie se întoarce acasă unde se joacă cu sora ei mai mică, fie merge în parcul din apropierea școlii cu colegii și părinții cu bicicletele sau rolele. Seara, în jurul orei 20.00, Elena ia cina după care se pregătește pentru odihnă.

În week-end, Elena se trezește mai târziu, în jurul orei 9.00, ia micul dejun și fie urmărește desene animate la televizor, fie merge la film cu prietenii până la ora 13.00. Sâmbăta ia prânzul la restaurant și se plimbă prin parc cu părinții. Uneori merge și la echitație de agrement însă fără un program regulat. Duminica are și un program de două ore rezervat temelor pentru cursurile din afara școlii. Restul timpului din weekend este petrecut în mare parte prin joacă sau activități de relaxare cu părinții.

Timpul liber al Elenei este în parte petrecut prin joc și joacă, fie singură cu lego, cu păpușile sau sărind coarda, fie cu sora ei – „de cele mai multe ori ne jucăm de-a școala de dans. Ea mă pune să fiu profesoara ei și să-i dau lecții...” sau cu prietenii care vin în vizită:

Alin: Și cum e când vin pe la tine? Ce faceți?

Elena: Păi, ne uităm la un film, ne jucăm leapșa, alergăm pe scări și sus. Și de-a detectivii uneori și de-a spionii ne mai jucăm. Ța cu spionii e cel mai amuzant că tati are două stații și eu sunt șeful, mai vin și verișorii mei. Cel mai mare...eu țin o stație și el o stație și vorbim. Eu mă ascund undeva, cum ar fi sub scară și el se duce sus și spionează.

Pe lângă asta, Elena citește sau se uită la televizor și dansează „în fiecare seară”, pe muzica de la radio, petrecând așadar o parte considerabilă din timpul liber de acasă înăuntru mai ales din cauza lipsei spațiului în curte.

Este relevant de marcat încadrarea în programul personal a cursurilor extrașcolare pe care le face Elena. În mod similar cu Iulian, Elena participă la două cursuri extrașcolare de luni până vineri – engleză și atletism –, însă spre deosebire de el, ea le are programate pe ambele în aceeași zi, de două ori pe săptămână – marțea și joia:

Maria (mamă, 38): Ne-am combinat în felul ăsta ca să nu-i umplu toate zilele. Că dacă i le mut, practic nu-i mai rămâne nicio zi liberă și se și potrivesc, că una e o activitate intelectuală și alta practic de recreere. Ea când pleacă de acolo se schimbă în mașină în echipament. Deja intră în starea de sport și îi face foarte bine. E un pic obosită marțea și joia, așa o văd, dar...reglăm din somn.

De asemenea, deși distanțele sunt mai scurte, pentru Elena, observăm că drumul cu mașina de acasă la școală și spre instituțiile extrașcolare este totuși o coordonată cotidiană importantă, un spațiu de tranziție și pregătire pentru următoarea activitate. Spre deosebire de Iulian, Elena petrece însă mai puțin timp pe drum și mai mult în instituția școlii private, timp în care este programat și un prânz și o perioadă de joacă. Acest lucru este relevant pentru că astfel momentul mesei de prânz este externalizat din cadrul familiei și înglobat în rutina spațio-temporală a instituției școlii, în regulile și

limitele care o definesc. De asemenea, dacă timpul liber înseamnă în mare parte joacă pentru Elena, este foarte interesantă viziunea ei în ceea ce privește cantitatea și legătura timpului liber cu activitățile extrașcolare:

Alin: Și în zilele astea [cu mai puține activități extrașcolare] când ajungi acasă?

Elena, 9: Pe la 5 și ceva.

A: Și tu crezi că ai destul timp liber?

E: Mmmm, pâi da, adică mie îmi plac activitățile astea, e ca o joacă.

A: Adică activitățile astea din afara școlii sunt timp liber?

E: Mmmm, da, cam așa.

Așadar, observăm că timpul liber pentru Elena nu înseamnă de fapt timp neocupat, ci include acele activități care se desfășoară „ca o joacă”, fie ele nestructurate ca jocul de-a spionii în casă cu prietenii, sau structurate precum atletismul sau laboratorul de logică. Pentru a înțelege această perspectivă însă este nevoie să clarificăm modul în care jocul și joaca pun în valoare desfășurarea timpului și potențialitatea copilului, lucru pe care îl voi urmări și în următoarele două portrete.

Daniel are 10 ani, este elev în clasa a treia la o școală publică din nord-estul Bucureștiului, zonă în care de altfel și locuiește. O zi obișnuită pentru Daniel începe la ora 7.00 cu trezirea și micul dejun. Merge apoi la școală de la 8.00 până la 12.00 sau 13.00 în unele zile, după care se întoarce acasă pentru prânz și pentru rezolvarea temelor până la ora 14.00. Marțea și joia este dus cu mașina de către mama sa la cursurile de engleză de la AB care încep la 14.15 și se termină la 15.45, când se întoarce acasă pentru terminarea temelor și pregătirea pentru cursul de baschet. La 18.30 începe ora de baschet unde îl duce tot mama sa, la aceeași școală din apropierea casei, de această dată pe jos. În celelalte zile ale săptămânii, însă, după terminarea temelor, Daniel petrece timp jucându-se pe calculator, tabletă, citind sau uitându-se la televizor. Uneori, mai ales vinerea, când nu are multe teme, merge în parc cu prietenii săi și mama sa. Seara, în jurul orei 20.00, Daniel ia cina după care citește preț de o jumătate de oră și se pregătește de somn.

În week-end, se trezește puțin mai târziu, în jurul orei 8 și sâmbăta, după micul dejun, de obicei își vizitează prietenii sau îi primește el în vizită ori merge să-și vadă bunicii tot din București. După-amiază desenează și citește. Duminica, după micul dejun, merge la ședința de pictură între orele 11.00 și 12.30, după care se întoarce acasă să ia prânzul. După-amiază iese împreună cu familia și prietenii în parc unde petrece aproximativ 4-5 ore jucându-se. În jurul orei 20.00 ia cina și apoi se pregătește pentru odihnă.

Timpul liber al lui Daniel este în parte petrecut în parc, jucându-se cu prietenii, dar fiind însoțit cel puțin de mama sa. Tot din discuția pe baza desenului înțeleg că interacțiunea cu prietenii este dominantă și în interior, sfârșitul de săptămână fiind folosit pentru vizite reciproce. Cu toate acestea, Daniel petrece o parte din timpul liber singur, cu activități individuale precum cititul sau desenatul.

Ce e de remarcat în cazul lui Daniel este că, spre deosebire de Iulian sau Elena, școala și clubul de baschet sunt relativ aproape, așa încât nu petrece atât de mult timp pe drum în mașină, putând parcurge distanța pe jos. Cu toate acestea, la fel ca și ceilalți doi copii, este însoțit tot timpul de către un adult, în general mama, uneori tata sau bona. Timpul liber pentru Daniel e caracterizat la fel ca în cazul lui Iulian sau al Elenei prin joc și joacă cu prietenii, dar și prin activități mai degrabă de relaxare precum cititul sau desenatul. De altfel, în opinia sa, cursurile extrașcolare pe care le urmează – engleză, desen și baschet – „sunt timp liber pentru că practic te calmezi și nu prea te stresezi”.

În mod similar celorlalți doi copii, timpul din week-end al lui Daniel este mai puțin fragmentat, deși este în continuare structurat mai degrabă din exterior. Povestindu-mi despre întâlnirea și joaca cu prietenii săi, Daniel îmi explică jocul său preferat:

Alin: Prietenii pe care îi întâlnești în week-end sunt din jurul blocului tău, de acolo?

Daniel, 10: Nu, îi cunosc de la școală, din clasa a doua pentru că au fost transferați.

A: Și când vă întâlniți ce vă jucați?

D: Jocul meu preferat e „halo wars”.

A: Aaa, deci e pe calculator, vă jucați în casă.

D: Nu, ne jucăm afară. Adică ne aducem armele acelea cu cauciucuri și pur și simplu ne imaginăm. Ne jucăm în parc. Ne cățărăm și în copaci...

A: Păi și cum faceți, adică bănuiesc că țineți un scor, cine moare, cine trăiește?

D: Nu, pur și simplu trebuie să te orientezi. După ce îl joci de câteva ori pe calculator, îți vine jocul în minte. Nu mori, se reîncarcă viața. Ești nemuritor.

Așadar, prietenii de joacă ai lui Daniel sunt cunoscuți prin intermediul școlii și nu sunt din apropiere – cum subliniază de altfel și tatăl său, Mihai (38 de ani): „distanțele între copii sunt mari. Din ăștia 2–3 cu care se întâlnește, unul stă la un km, altul în partea cealaltă...e dificil.” De aici rezultă în parte și nevoia de structurare exterioară, de intervenție a părinților pentru a organiza întâlnirile între copii, dar și o împărțire diferită a timpului în funcție de această geografie a prieteniei. Un alt aspect interesant este că jocul despre care Daniel povestește este de fapt o variantă transpusă în real a unui joc virtual, fapt care deopotrivă sugerează atracția acestor copii către tehnologie și mediul virtual, dar și creativitatea și abilitatea de a lucra cu mediul real, fizic pentru a pune în aplicare ceea ce își imaginează.

Cristina are 10 ani și e elevă în clasa a patra la o școală publică din nord-estul Bucureștiului, în apropiere de apartamentul în care locuiește. De cum intru se vede la capătul holului bucătăria cu doi pereți deschiși, iar pe ceilalți doi poze cu Cristina, picturi și desene făcute de ea. Ușa camerei ei se evidențiază dintre celelalte prin abțibildurile cu diferiți artiști și trupe muzicale lipite pe ea. Dintr-o conversație informală înainte de începerea interviurilor înțeleg că părinții ei aspiră spre o școală gimnazială de prestigiu și cu standarde ridicate, fapt care vine ca o notă de subsol relevantă pentru rutina Cristinei. Ziua începe la ora 7.00 cu trezirea și micul dejun, după care, la 7.45 pleacă spre școală. Acolo petrece aproximativ 5 ore, până la 13.00 când pleacă spre after-school cu microbuzul care asigură transportul elevilor de la școală. În timpul petrecut la after-school, Cristina ia prânzul, apoi își face temele sub supravegherea unor profesori, ia parte la un curs de limba engleză luna și în timpul rămas se joacă cu colegii. Tot la after-school, de curând ia lecții de chitară joia.

Dacă până la ora 13.00 există un oarecare pattern repetitiv de-a lungul săptămânii, după această oră, aproape în fiecare zi Cristina face ceva diferit. Lunea, de la 16.30 la 19.00 are meditații la matematică pentru un concurs. Marțea, părăsește mai devreme after-school-ul, pentru că de la 14.30 la 16.30 face meditații la matematică pentru examenul de admitere la școala gimnazială, după care este adusă acasă de către tatăl ei. Miercurea și vinerea, de la ora 16.00 este adusă de la after-school la AB pentru cursul de engleză de o oră și jumătate, după care ajunge acasă cu tatăl ei. Miercurea, de la 18.00 și până la cină, își termină temele, iar vinerea seara stă împreună cu părinții la televizor până la ora 21.00.

În week-end, Cristina își începe ziua în jur de ora 10.30–11 și după micul dejun, sâmbăta merge cu mama sa la cumpărături. În intervalul 14.00–16.00 își face temele, după care, până la cina de la 19.00 are timp de joacă. După cină, stă la televizor până la 22.30. Programul este similar duminica, exceptând temele care sunt înlocuite cu „program liber” sau, în cazul acestei săptămâni, o petrecere în aer liber a unui coleg. Uneori week-endul este prilej pentru vizite reciproce între Cristina și prietena ei, Oana, alături de care iese în parc sau merge la film, însoțite de tatăl Oanei.

În desenul ei despre timp liber, Cristina include jocul cu o prietenă în parc, cititul, privitul la televizor împreună cu părinții, masa în familie și somnul. Pe lângă acestea, o parte din timpul liber al Cristinei e descris prin exerciții la matematică:

Alin: Deci tu crezi că asta înseamnă timp liber – timp de joacă?

Cristina, 10: Nu neapărat. Adică și timp de joacă, timp de învățat, dar dacă tot...timpul liber până la urmă asta înseamnă, să te relaxezi, să te...pentru că dacă asta e timp liber, înseamnă că celălalt e ocupat cu alte activități, deci, cam da.

A: Adică tu, când faci exerciții la mate, ești în timpul liber?

C: Păi ăla nu e încadrat în timp liber, ăla e încadrat în timpul de lucru. Practic, timp liber am vinerea, duminica, uneori miercurea și cam atât.

Pe parcursul interviului limita dintre timpul liber și timpul de lucru (noțiune introdusă și folosită de Cristina însăși) a rămas destul de disputată din această perspectivă, fiind astfel evidențiată discrepanța dintre conceptul și experiența timpului liber. Acesta este și motivul pentru care timpul liber deseori nu poate fi delimitat cu exactitate cantitativ, ci mai degrabă apreciat calitativ. Din alt punct de vedere însă, Cristina propune o înțelegere diferită a timpului liber:

A: *Dacă ai avea acum 30 de minute de timp liber, ce ai face?*

C: *Nu știu...probabil...depinde ce timp liber, adică timp liber în care chiar dacă nu am altceva de făcut îmi restricționează anumite...adică îmi spune că nu ai voie să te uiți la TV pe anumite programe de desene animate sau ce mă mai uit eu până când dau examenul...dar să zicem că aș avea timp liber în care aș putea să fac și chestiile alea. M-aș juca pe tabletă, dacă ar veni colegii de-ai mei ne-am juca împreună... aș face ce îmi vine pe momentul ăla.*

A: *Dar sunt mai multe feluri de timp liber?*

C: *Păi nu neapărat. Le-am spus așa pentru că în anumite părți din timpul liber eu aleg să fac ce-mi vine mie atunci.*

Dacă mai sus vorbeam de timp liber ca perioadă de relaxare sau distracție, aici timpul este liber pentru că implică alegerea personală nelimitată. Practic, Cristina distinge între timpul liber structurat – „în care chiar dacă nu am altceva de făcut îmi restricționează” – și cel nestructurat – „în anumite părți din timpul liber eu aleg să fac ce-mi vine”.

Revenind însă la rutina Cristinei, este important de semnalat faptul că, în mod similar Elenei, petrece timp într-o instituție școlară care, pe lângă cursuri de limbi străine, chitară și acces la diferite jocuri, îi asigură transportul de la școală și prânzul. În plus, este supravegheată permanent de personalul instituției, aspect recurent și în celelalte cazuri prezentate, fie sub aceeași formă a supravegherii instituționale, fie sub forma însoțirii de către părinți sau bonă în parc/spre școală. De altfel, după cum vom vedea mai târziu, nevoia de supraveghere este unul din motivele verbalizate cel mai des de părinți în explicarea alegerii modului în care copiii își petrec timpul.

BIBLIOGRAFIE

- Ariès, P., *Centuries of Childhood. A Social History of Family Life*, NY, A. Knopf, 1962.
- Archard, D., *Children: Rights and Childhood*, London, Routledge, 2005.
- Arendt, H., *The Human Condition: Second Edition*, Chicago, University of Chicago Press, 2013.
- Bonchiș, E., (coord.), *Familia și rolul ei în educarea copilului*, Iași, Editura Polirom, 2011.
- Boyden, J., *Childhood and the Policy Makers: A Comparative Perspective on the Globalization of Childhood*, în James, A., Prout, A., (coord.), *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Study of Childhood*, London, Taylor and Francis E-library, 2005 [1997], pp. 187–211.
- Christensen, P., *Why more Quality Time is Not on the Top of Children's Lists*, în „Children and Society”, vol 16, 2002, pp. 1–12.
- Christensen, P., James, A., (coord.), *Research with Children: Perspectives and Practices*, London, Falmer Press, 2000.
- Christensen, P., *Children as the Cultural Other*, în „KEA: Zeitschrift für Kulturwissenschaften”, TEMA: Kinderwelten, vol. 6, 1994, pp. 1–16.
- Christensen, P., O'Brien, M., *Children in the city: home, neighbourhood and community*, London and New York, Routledge, 2003.
- Corsaro, W., *The Sociology of Childhood*, London, Fine Forge Press, 2011.
- Corsaro, W., *We're friends, right? Inside Kids' Culture*, Washington, J. H. Press, 2001.
- Cross, G., *Kids' Stuff: Toys and the Changing World of American Childhood*, Harvard, Harvard University Press, 2009.
- Cucoș, C., *Timp și temporalitate în educație. Elemente pentru un management al timpului școlar*, Iași, Editura Polirom, 2002.

- Elkind, D., *The Hurried Child: Growing up too fast too soon*, Cambridge, MA: Perseus Publishing, [1981] 2001.
- Fass, P. S., (coord.), *Encyclopedia of Children and Childhood in History and Society*, NY, Macmillan Reference USA, 2004.
- Foucault, M., *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*, N.Y., Vintage Books, 1991.
- Gray, P., *Free to Learn: Why Unleashing the Instinct to Play Will Make Our Children Happier, More Self-Reliant and Better Students for Life*, Basic Books, 2013.
- Greene, S., Hogan, D., (coord.), *Researching Children's Experience: Approaches and Methods*, London, Sage, 2005.
- Hirschfeld, L. A., *Why Don't Anthropologists Like Children?*, în „American Anthropologist”, vol. 104, no. 2, 2002, pp. 611–627.
- James, A., Prout, A., Re-presenting Childhood: Time and Transition in the Study of Childhood, în James, A., Prout, A., (coord.), *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Study of Childhood*, London, Taylor & Francis E-library, 2005, pp. 227–247.
- Jigău, M., (coord.), *Timpul elevilor*, Buzău, Editura Alpha MDN, 2008.
- Kjørholt, A. T., Qvortrup, J., (coord.), *The Modern Child and the Flexible Labour Market Early Childhood Education and Care*, London, Palgrave Macmillan, 2012.
- Linn, S., *Consuming Kids: The Hostile Takeover of Childhood*, NY, New Press, 2004.
- Lungu, D., Gheorghită, A., (coord.), *Cartea copilăriilor*, Iași, Editura Polirom, 2016.
- Lynott, P. P., Logue, B. J., *The 'Hurried Child': The Myth of Lost Childhood in Contemporary American Society*, în „Sociological Forum”, vol. 8, no. 3, 1993, pp. 471–491.
- Majuru, A., *Copilăria la români: schițe și tablouri cu prunci, școlari și adolescenți*, București, Editura Compania, 2006.
- Matthews, H., The street as a liminal space: the barbed spaces of childhood, în Christensen, P., O'Brien, M., (coord.), *Children in the City. Home Neighbourhood and Community*, London, Taylor & Francis e-Library, 2003, pp. 101–118.
- Mayall, B., (coord.), *Children's Childhoods: Observed and Experienced*, London, Taylor & Francis e-Library, 2003.
- Moss, P., Petrie, P., *From Children's Services to Children's Spaces*, London, Routledge, 2002.
- Postman, N., *The Disappearance of Childhood*, New York, Vintage Books, 1982
- Prout, A., James, A., A new Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise, Problems, în Prout, A., James, A., (coord.), *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*, London, Basingstoke: Falmer Press, 1990, pp. 7–33.
- Prout, A., *The Future of Childhood: Towards the Interdisciplinary Study of Children*, London, Routledge, 2005.
- Rasmussen, K., *Places for Children – Children's Places*, în „Childhood”, vol. 11, no. 2, 2004, pp. 155–173.
- Rogers, R., (coord.), *Towards an Urban Renaissance*, London, Routledge, 2003
- Roman, N., (coord.), *Copilăria românească între familie și societate (secolele XVII–XIX)*, București, Editura Nemira, 2015.
- Rose, J. L., *Free Time*, Princeton, Princeton University Press, 2016.
- Savu, D. A., Lipan D. Ș., *Class reproduction strategies in Romania: Middle-class children and extracurricular activities*, în curs de publicare la *East European Politics and Societies and Cultures*, London, Sagepub, 2018.
- Solberg, A., Negotiating Childhood: Changing Constructions of Age for Norwegian Children, în James, A., Prout, A., (coord.), *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Study of Childhood*, London, Taylor and Francis E-library, 2005 [1997], pp. 123–141.
- Zeiber, H., *Flexible Childhood?: Exploring Children's Welfare in Time and Space*, vol. 2, Odense, University Press of Southern Denmark, 2007.
- Zeiber, H., Shaping daily life in urban environments, în Christensen, P., O'Brien, M., (coord.), *Children in the City. Home Neighbourhood and Community*, London, Taylor & Francis e-Library, 2003, pp. 66–82.

- Zelizer, V., *Pricing the Priceless Child: The Changing Social Value of Children*, Princeton, Princeton University Press, 1985.
- *** *Calendarul copiilor*, disponibil online la <http://www.calendarulcopiilor.ro/firme/14/Cursuri-pentru-copii#center-content>.
- *** *Catalog evenimente copii, activități extrașcolare*, disponibil online la <http://www.kidspots.ro/despre-noi/>.
- *** *Clever Children. Kids and Teens Training*, disponibil online la <http://www.cursuricopii.ro/>.
- *** *Cursuri pentru copii și părinți*, disponibil online la <http://www.cursuripentrucopii.ro/>.
- *** *GoKID, Evenimente, cursuri și activități pentru copii*, disponibil online la: <http://www.gokid.ro/>.
- *** *Oferță școli private București*, disponibil online la <http://www.copilul.ro/scoli-u60/>.
- *** *Școli particulare autorizate în București*, disponibil online la http://www.calificativ.ro/scoli_particulare_autorizate_in_bucuresti-a15325.html.
- *** *Școli particulare în București*, disponibil online la <https://www.bucuresti365.ro/firme/scoli-particulare-bucuresti>.
- *** *The Convention on the Rights of the Child. Guiding principles: general requirements for all rights*, UNICEF, 2014, disponibil online la http://www.unicef.org/crc/files/Guiding_Principles.pdf.
- *** *The Convention on the Rights of the Child*, UNICEF, 1989, disponibil online la <http://www.unicef.org/crc/>.

This article explores the experience of childhood among children from Bucharest enrolled in extracurricular activities. The first part of the article is a review of literature focusing on the three central pillars of the paper: first, how we define and understand children and childhood as objects of research; second, time and space as they are theorised in relation to the experience of childhood; third, the status of children statute as social actors, their connection to global phenomena and the implications of this connection on the way childhood is lived. The second part of the article uses four ethnographic data to illustrate the experience of these children's lives. Moreover, I complement this step using details from the other respondents' experiences – parents, educators, therapists – following the theoretical line defined in the first part of the article. Taking into consideration all these varied experiences, the article points out the agency of all the persons involved and argues that adults and children share and build together the world they live in. Thus, the experience of childhood becomes entangled in adults' experience of work, as institutions apparently serving the child-rearing process also respond to the labour market need of more time from the parents.

Keywords: *childhood in Bucharest, education, free time, labour market, extracurricular activities.*

Primit: 05.07.2017

Acceptat: 05.09.2017