

Ciutat, adolescències i educació social

Ciutat, adolescències i educació social

**Antonio Rosa Palomero
Susana Brignoni
Paola Fryd Schapira**

Primera edició: Gener 2012

© Antonio Rosa Palomero, Susana Brignoni, Paola Fryd Schapira, del text.

Tots els drets reservats

© d'aquesta edició, FUOC, 2012

Av. Tibidabo, 39-43, 08035 Barcelona

Disseny coberta: Natàlia Serrano

Imatge de coberta: Istockphoto

Realització editorial: Editorial UOC S.L

Dipòsit legal: B-3.469-2012

Aquesta obra està subjecta a la llicència Reconeixement - Compartir igual 3.0 Espanya de Creative Commons. Es pot modificar, distribuir i comunicar públicament, fins i tot amb un propòsit comercial, sempre que s'especifiquin els autors i editors. La llicència completa es pot consultar a <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/es/deed.ca>

Antonio Rosa Palomero

Educador social i llicenciat en Antropologia Social i Cultural per la Universitat de Barcelona. Inicia la seva trajectòria laboral en el camp de l'educació social com a educador i coordinador de casals infantils i juvenils a les ciutats de l'Hospitalet de Llobregat i Barcelona. A Mataró va treballar en els serveis socials municipals d'atenció primària com a educador en medi obert i posteriorment com a cap de la secció socioeducativa. En l'actualitat treballa en la Diputació de Barcelona, dirigeix un equip que dona suport tècnic i assessora els ajuntaments en temes relacionats amb la diversitat, la convivència i la ciutadania.

Susana Brignoni

Psicòloga clínica. Psicoanalista. Coordinadora clínica del Servei d'Atenció a nens i adolescents tutelats de la Fundació Nou Barris per a la Salut Mental. Professora del Diploma Superior "Psicoanàlisi i Pràctiques Socio-Educatives. Aportacions per a abordar el malestar educatiu actual" de la FLACSO, Argentina. Professora de la Mestria en Psicoanàlisi amb menció en educació de la Universidad Católica de Guayaquil. Coordinadora del grup d'investigació de Psicoanàlisi i Pedagogia de l'Institut del Camp Freudià de Barcelona. Autora de diversos articles en llibres i revistes sobre: psicoanàlisi i educació, salut mental, infància i adolescència, desemparament, etc.

Paola Fryd Schapira

Montevideo, 1973. Educadora social. Coordinadora de projectes socioeducatius amb adolescents de l'Associació Cristiana de Joves (ACJ - Montevideo). Professora de la carrera d'Educador Social a CENFORES (1997 - 2006). Va obtenir, com a coresponsable, el I Premi Internacional en Educació Social Joaquim Grau i Fuster (2009). És col·laboradora de la Universitat Oberta de Catalunya i coordinadora del llibre *Acción socioeducativa con infancias y adolescencias. Miradas para su construcción*.

Índex

Capítol I. Ciutat, espai públic i educació social	11
Introducció	13
1. Què entenem per ciutat?	14
2. La ciutat: un breu recorregut per la història	16
2.1. La ciutat en l'Edat Mitjana. «De la ciutat assetjada a la ciutat-estat»	17
2.2. La ciutat del Renaixement.	19
2.3. La ciutat del Barroc. «La ciutat del poder capital o la ciutat capital del poder»	22
2.4. La ciutat en l'era de la Industrialització. «La ciutat lloc per al treball»	24
2.5. La ciutat en l'actualitat. «La ciutat global»	33
3. La ciutat com a estructura urbana	41
3.1. La ciutat des de la perspectiva de la urbs	41
3.2. Els espais urbans a la ciutat	42
4. La ciutat com a espai públic	50
4.1. La ciutat des de la perspectiva de la civitas	50
4.2. Espai públic	53
4.3. L'exclusió en l'espai públic	69
4.4. L'Educació Social i el dret a la ciutat	71
Bibliografia	75
Capítol II. L'educació social en el context dels serveis socials: l'educador de carrer i l'educador en medi obert	77
Introducció	79
1. Marc institucional: els serveis socials d'atenció primària	80
1.1. Breu recorregut històric	80
1.2. Què són els Serveis Socials	82
2. El medi obert com a espai d'actuació de l'educador social	93
2.1. Els antecedents del medi obert: l'actuació educativa al carrer	93
2.2. El Medi Obert com espai d'actuació de l'Educació Social	97

3. La pedagogia de la vida quotidiana: l'educador de carrer	98
3.1. Breu introducció	98
3.2. Bases pedagògiques del model educatiu de la «Pedagogia de Vida Quotidiana»	99
3.3. El carrer com el lloc «natural» del subjecte	103
3.4. El lloc de l'educador de carrer	104
3.5. El lloc del subjecte	105
3.6. Finalitats i continguts educatius	106
4. La pedagogia social sota el paradigma estructural: l'educador en medi obert	107
4.1. Bases teòriques de la Pedagogia des del paradigma estructural	107
4.2. El medi obert com espai educatiu	112
4.3. L'educador com agent educatiu	116
4.4. El lloc del subjecte	117
4.5. Finalitats i continguts educatius	118
 Bibliografia	 121
 Capítol III. Pensar les adolescències	 123
 Introducció	 125
1. La nostra època i l'adolescència	126
1.1. La foscor	126
1.2. “La tribu del polze”	127
1.3. «Adolescència perllongada»	128
2. Adolescència i pubertat	130
2.1. Maneres de pensar l'adolescència	130
2.2. Adolescència i psicoanàlisi	133
3. Els símptomes i les adolescències	142
3.1. Què és un símptoma per a la psicoanàlisi?	142
3.2. Síntoma i lloc	143
3.3. Síntomes actuals en les adolescències	145
4. Els educadors davant de les adolescències	149
4.1. Tractar a l'altre de referència	150
4.2. El risc en les adolescències	150
4.3. «Deixar-se incomodar»	151
 Resum	 152
 Bibliografia	 153

Capítol IV. Experiències socioeducatives amb adolescents	155
Introducció	157
1. Els adolescents i... la cultura	159
2. Els adolescents i... la ciutat	164
3. Els adolescents i... el treball	167
4. A manera de reflexió final	170
Bibliografia	171
Webgrafia	172

Capítol I

Ciutat, espai públic i educació social

Antonio Rosa Palomero

Índex

Introducció	13
1. Què entenem per ciutat?	14
2. La ciutat: un breu recorregut per la història	16
2.1. La ciutat en l'Edat Mitjana. «De la ciutat assetjada a la ciutat-estat»	17
2.2. La ciutat del Renaixement.	19
2.3. La ciutat del Barroc. «La ciutat del poder capital o la ciutat capital del poder»	22
2.4. La ciutat en l'era de la Industrialització. «La ciutat lloc per al treball»	24
2.4.1. La ciutat industrial	26
2.4.2. La Urbs industrial: L'estructura de la ciutat industrial al segle XX	30
2.5. La ciutat en l'actualitat. «La ciutat global»	33
3. La ciutat com a estructura urbana	41
3.1. La ciutat des de la perspectiva de la urbs	41
3.2. Els espais urbans a la ciutat	42
3.2.1. El carrer	42
3.2.2. El barri	45
3.2.3. Els equipaments administratius, educatius, culturals, sanitaris, religiosos i comercials	47
4. La ciutat com a espai públic	50
4.1. La ciutat des de la perspectiva de la civitas	50
4.2. Espai públic	53
4.2.1. El carrer com a espai públic	56
4.2.2. Els equipaments socials i culturals a l'espai públic	62
4.3. L'exclusió en l'espai públic	69
4.4. L'Educació Social i el dret a la ciutat	71
Bibliografia	75

Introducció

Aquest capítol té la finalitat de reflexionar sobre la ciutat. En ell es fa un breu recorregut històric tenint present tres aspectes que la componen: urbs (conjunt d'edificis i equipaments), *civitas* (lloc per a les relacions humanes) i polis (espai on exercir el poder polític). S'analitza l'estructura urbana de la ciutat i es posen en relleu tres elements clau: el carrer, el barri i l'equipament, entenent aquests com una part de l'espai públic, i també, com a llocs d'acció educativa de l'educador social.

Seguidament hem fet un breu recorregut històric per la ciutat que abasta des del període medieval fins al moment actual, explicant l'evolució urbanística que s'ha produït, així com el canvi que s'ha generat en les relacions socials, econòmiques, culturals i polítiques.

La ciutat medieval es caracteritza per ser un espai assetjat, protegit per la muralla i controlat íntegrament pel senyor feudal; en ella veiem com a poc a poc es troba més còmoda una nova classe social que prospera: la burgesia, composta per artesans i comerciants. La ciutat renaixentista fuig del jou del territori i del vassallatge i s'aventura a la recerca de nous mons, de nous horitzons comercials i polítics; la ciutat-estat mira cap al mar i ho fa com a centre de l'univers polític i cultural. El Barroc emprèn una nova etapa i fa de la ciutat la capital de l'Estat, en ella assenta el seu poder i el seu control sobre la resta del territori; la ciutat i els seus edificis ens anuncien la grandesa i el despotisme del Rei. Amb la industrialització la ciutat es converteix en fàbrica, un lloc per al treball, que ha d'albergar a abundant mà d'obra, zones industrials, estacions i ports per produir, emmagatzemar, transportar i comercialitzar mercaderies. La ciutat actual globalitzada, desterritorialitzada, deslocalitzada, que perd la seva funció productora i la reconverteix principalment en més consumidora.

Al tercer punt hem ressaltat la importància de saber llegir la ciutat des de la seva forma urbana i hem donat algun element per poder estudiar la seva estructura. Ens hem detingut en aspectes urbanístics que en principi són bona part de l'escenari des d'on intervé l'educador social; aquests són: el carrer, el barri i l'equipament. El carrer ha estat definit com a lloc de pas i alhora com a lloc de trobada, hem passejat per les seves voreres descrivint els elements que el componen, així, descobrim el lloc privilegiat que ocupa el cotxe a la ciutat, també hem analitzat el valor simbòlic que juga al carrer com a punt de trobada i de comunicació. El barri, com aquella part de la ciutat delimitada geogràficament amb una forma urbanística particular, que alberga els equipaments de proximitat: mercat, escola, biblioteca, etc., on es comparteix una història, que ha jugat un paper important com a element d'identitat i de socialització i que a la ciutat actual, va perdent la seva funció simbòlica i integradora.

Finalment, hem fet referència a la ciutat com a espai públic des del punt de vista de l'Educació Social. Per aquesta raó hem reprès el carrer i els equipaments: biblioteca, centre cívic i centres per a joves. Des dels equipaments públics hem proposat quatre eixos de treball sobre els quals l'educador social pot emmarcar el seu quefer educatiu: l'accessibilitat, la participació, la diversitat i la promoció social i cultural.

1. Què entenem per ciutat?

Abans d'endinsar-nos en la història creiem oportú fer algunes reflexions sobre allò que entenem per ciutat. No hi ha dubte que aquest és un tema molt complex a causa de la diversitat d'aspectes que porta implícits aquesta definició, però no per això desistirem de l'intent. Anem a destacar tres aspectes bàsics per definir la ciutat:

- a. **La ciutat com (urbs)** espai que conté de manera més o menys ordenada un conjunt d'edificis i equipaments en el qual es produeixen les relacions entre les persones que l'habiten. María Xalabarder (2007) ens parla d'una geografia física de la ciutat i enumera unes característiques que condicionen el seu creixement, així com el seu desenvolupament i la seva forma. Segons ella per pensar en la ciutat com a espai físic cal tenir en compte els recursos naturals de què disposa la ciutat: l'accés a l'aigua, topografia, etc. Cal tenir present també l'ocupació i construcció d'aquests espais físics: carrers, edificis, desguassos, canonades, paviments, etc. I finalment, la relació amb el territori circumdant: la ciutat no és un sistema tancat, per ella passen vies de tren, carreteres autopistes, sobrevolen avions, entren i surten fluxos constants de mercaderies i de persones que la connecten amb altres ciutats i territoris.



(Foto autor)

- b. **La ciutat com (civitas)** el lloc on s'ha desenvolupat, es desenvolupa i estem segurs que es desenvoluparà bona part de la vida social i cultural dels homes i les dones. Destacarem tres elements de la ciutat com a espai habitat per persones: diversitat,

diferències i convivència. Ens sembla especialment suggeridora la definició que fa Bauman sobre la ciutat com un lloc on els estranys viuen junts permanentment, mentre mantenen les seves diferències sense deixar de ser estranys. La ciutat, apunta Bauman, entesa com un laboratori on l'art de la convivència pacífica i quotidiana, amb la diferència es practica i es desenvolupa. Manuel Delgado, al·ludint a la diversitat que habita a la ciutat, ens parla d'heterogeneïtat i d'un colossal calidoscopi, en el qual és difícil trobar parcel·les tancades i completament impermeables, i configuracions socials fixes.



(Foto autor)

- c. **La ciutat com (polis)** espai on es duu a terme l'exercici del poder i la participació política. Tornem a Maria Xalabarder per explicar com el poder polític en la figura de l'administració i del govern està instal·lat a la ciutat. L'Estat, la Comunitat Autònoma, el Consell Comarcal, l'Ajuntament..., totes aquestes instàncies administratives tenen influència administrativa i política sobre la ciutat, cada administració, amb les seves competències i els seus nivells d'influència poden actuar, i de fet actuen, a la ciutat. Teresa Caldeira apunta que les ciutats modernes han estat sempre espais per a l'afirmació de la democràcia i, simultàniament, per a la reproducció de la desigualtat social i les pràctiques d'exclusió.



No volem acabar aquest punt sense fer esment del caràcter extraordinàriament dinàmic de la ciutat, per a això seleccionarem novament un text de Xalabarder.

«Convindrem que la ciutat és un concepte complex i un objecte dinàmic, centre de civilització, font de desenvolupament econòmic i de progrés social, cultural, espiritual, científic i tècnic. És el lloc on es genera, s'acumula i s'accedeix a la informació del nostre món. En definitiva, la ciutat és una amalgama sempre canviant d'elements i de temps, l'expressió física de la forma de viure d'una societat. L'activitat urbanitzadora és un dels motors més importants d'aquests canvis» (Xalabarder, 2007: 9).

Afegit a aquest procés dinàmic, també cal entendre la ciutat com un procés històric al que ens referirem a continuació.

2. La ciutat: un breu recorregut per la història

La ciutat pot ser llegida a través dels rastres que el pas d'uns altres (homes i dones) han deixat. En ella podem reconstruir com era la vida en temps passats, com s'ha anat construint, quines activitats s'hi donaven, com ha anat transformant-se fins als nostres dies, com els homes i dones inscriuen les seves obres en les pedres que la componen, fent de la ciutat, un llibre on s'escriu la història de bona part de la Humanitat.

Entendre la ciutat a manera de palimpsest, com aquell projecte inacabat que explica a través de les petjades encara visibles del pas del temps inscrit a la pedra, restes de muralla,

edificis reformats que conserven part de la seva façana originària, catedrals centenàries que acullen diferents estils arquitectònics, carrers que conserven encara el seu traçat inicial i que amaguen sota l'asfalt restes d'una antiga calçada romana, palauets renaixentistes que comparteixen voreres amb edificis d'oficines recentment inaugurats. Tot això per explicar allò que la ciutat va ser, el que la ciutat és i el que, molt probablement, seguirà sent. Per fer aquest breu recorregut històric, entre d'altres, ens recolzarem en un autor ja clàssic en la història de l'urbanisme, ens referim a Fernando Chueca i al seu llibre *Breve historia del urbanismo*.

2.1. La ciutat en l'Edat Mitjana. «De la ciutat assetjada a la ciutat-estat»

«La ciudad para el que pasa sin entrar es una, y otra para el que está preso de ella y no sale; una es la ciudad a la que se llega la primera vez, otra la que se deja para no volver; cada una merece un nombre diferente; quizá de Irene he hablado ya bajo otros nombres; quizá no he hablado sino de Irene» (Calvino, 1983: 137).

Henri Pirenne (2003) defineix la ciutat medieval com una comuna comercial i industrial habitada dins d'un recinte fortificat, gaudint d'una llei, una administració i una jurisprudència excepcionals que feien d'ella una personalitat col·lectiva privilegiada.

La ciutat medieval es va caracteritzar per dos elements claus que conformen, d'una banda, la ubicació en la qual s'assenta, i per un altra, la muralla que l'abraça, que l'envolta. Ambdós elements compleixen una funció estratègica, la defensa. La muralla compleix la funció d'impedir i controlar el pas d'intrusos a la ciutat, i la seva ubicació en llocs difícilment expugnables com pujols o llocs abruptes i voltants de rius, opera també, com un altre obstacle per impedir el pas de l'enemic. L'adaptació a una topografia irregular va condicionar la fisonomia de la ciutat medieval, els seus carrers havien d'acomodar-se a les irregularitats pròpies del terreny en el qual s'aixeca. L'organització interna de la ciutat es desenvolupa a partir d'un radi concèntric, per la qual cosa, en general, els carrers importants parteixen del centre i s'estenen radialment fins a les portes del recinte fortificat.

El centre de la ciutat acostumava a estar ocupat per un temple religiós —catedral, basílica, etc.— cosa que atorgava a la ciutat una funció espiritual de primer ordre. La mateixa plaça de la catedral solia ser la que servia per a les necessitats del mercat i en ella s'elevaven els edificis més característics de l'organització ciutadana: l'ajuntament o la casa de les associacions gremials, tot això feia del centre de la ciutat el veritable centre cívic de l'organització urbana.

Les portes de la muralla eren llocs particularment interessants, per ser pas obligat per a qui entrés o sortís de la ciutat, podria pensar-se que qui controlava les portes, controlava la ciutat. S'imposaven pagaments, tributs, se seleccionava què i qui entrava, quan s'entrava i quan se sortia. Per la seva condició de lloc obligat de pas, es desenvolupava també una important activitat comercial, al voltant de les portes.

L'Edat Mitjana es caracteritza per ser una època en la qual proliferen la creació de ciutats *ex novo* per raons de colonització, de repoblació, de seguretat militar o també per raons polítiques. Durant el procés de la Reconquesta s'anaven aixecant a la Península ciutats als territoris guanyats militarment als musulmans. Amb les conegudes «cartes de poblament» es van fundar un nombre elevat de ciutats; amb elles es regulaven, d'una banda, les condicions

jurídiques de l'ocupació i assentament al territori; i d'altra banda, les relacions entre els repobladors i el senyor feudal, que gaudia de plens privilegis sobre la zona conquistada. Les ciutats de nova planta eren concebudes i planificades a partir d'una quadrícula, donant testimoni de la seva funció primogènita, l'assentament militar. Alguns exemples d'aquestes ciutats són: Villanueva, Villafranca, Vila-real, Salvatierra, etc.

El feudalisme és el règim senyorial que s'estableix a tota Europa, sent el *vassallatge* la manera d'exercir el poder polític i militar, on la figura del rei és l'eix vertebrador, aquest compta amb senyors feudals que el recolzen i li donen suport en cas de guerra, i als quals atorga el domini de vasts territoris. El sistema feudal es basa inicial i principalment en una economia de base agrària, el senyor feudal posseeix gairebé tots els poders absoluts sobre els territoris que governa, obtenint del camp tots els seus recursos i sotmetent a la població camperola a una servitud completa de vides i hisendes.

Per Fourquet i Murard la ciutat medieval era entesa com sitial del poder polític, en una societat dominada pels caps de la guerra i els sacerdots. Per a aquests autors, les ciutats romanen abans de res com la seu de la força política i d'implantació de les institucions religioses.

A poc a poc la ciutat medieval es va configurant com una zona de llibertat enmig del món rural sotmès, com ja vam dir, a un vassallatge gairebé absolut. De manera gradual van caient en desús alguns drets sobre forns i molins, monopolis sobre els productes agrícoles: blat, vi, etc.; el dret de requisar habitatges a la ciutat per al seu ús i el dels seus cavallers en les èpoques en què hi habitessin; el dret a lleves obligatòries en cas de guerra; la prohibició, per raons estratègiques, de construir ponts, amb perjudici notable per a l'intercanvi comercial, etc.

A partir dels segles XII i XIII assistim a un creixement de dues activitats econòmiques que van canviant progressivament la vida a la ciutat: l'artesanat i el comerç. Es va constituint una societat burgesa formada per persones que opten per assentar-se a la ciutat aprofitant la dinàmica manufacturera i el tràfec de ports, mercats, barris artesanals, etc. Armadors de vaixells, constructors d'arreu, de barrils, d'embalatges diversos, etc., un nombre cada vegada més considerable de persones del medi rural troben un ofici, una ocupació més lleugera que la penosa servitud del camp. La ciutat acull també un incessant moviment comercial fruit d'intercanvis de productes.

«Se vuelve sedentario el excedente de producción; se vuelven sedentarios los comerciantes, ya que estos "pies polvorientos", esta "masa de descamisados que va a través del mundo", se fijan en los suburbios, en los "portus", al lado de los muros» (Fourquet i Murard, 1978: 59).

Chueca apunta que l'activitat comercial i artesanal a la ciutat medieval porta aparellada la necessitat d'establir comunitats de ciutadans i amb elles l'establiment d'un sistema de contribucions voluntàries per atendre les obres comunals més urgents, fonamentalment la construcció de la muralla de la ciutat.

«La necesidad de esta muralla, que caracterizaba la ciudad medieval, fue en muchos casos el extendiéndose no sólo a la fortificación, sino a otras obras comunes, como el mantenimiento derechos. La ciudad, por consiguiente, acabó por adquirir una personalidad legal que estaba» (Chueca, 2005: 95-96).

Per finalitzar amb aquest punt recollirem una cita de Richard Sennett en la qual es refereix a les obres socials que es realitzaven a l'interior de les ciutats medievals i la funció que desenvolupaven:

«Las casas de misericordia, los hospitales y los conventos de la ciudad abrieron sus puertas a los extraños más que en el campo, acogiendo a viajeros, indigentes y niños abandonados, a enfermos desconocidos y a trastornados. La comunidad religiosa no comprendía toda la ciudad, sino que actuaba más bien como un lugar de referencia moral. La casa de misericordia, la parroquia, el hospital y el jardín episcopal establecían modelos por los que se medía el comportamiento en otras partes de la ciudad, particularmente la agresiva competitividad económica que regía los mercados callejeros y los muelles de carga y descarga situados a la orilla del Sena» (Sennett, 2003: 171).

Per saber més sobre la ciutat medieval et recomanem:

- Visita la pàgina web d'aquestes ciutats del nostre entorn i informa't sobre el seu passat medieval: Hostalric, Solsona, Besalú, etc.
- Gòtic a Catalunya: <http://www.poblesdecatalunya.cat/cerca.php?estil=2&d=1>
- Passeig pel barri Gòtic de Barcelona pertanyent als segles XIV i XV (antigues muralles de Jaume I i la de Pere el Gran. Portes: Ferrissa, Portal de l'Àngel, Portal del Blat, Portal del Mar, Església de Santa Maria del Mar, Església del Pi...)

Algunes novel·les sobre la ciutat de Barcelona en l'Edat Mitjana:

- Idelfonso Falcones: *La catedral del mar*.
- Enrique Moriel: *La ciutat sense temps*.

2.2. La ciutat del Renaixement

«Los Lares consideraban a los Penates huéspedes provisionales, inoportunos, invasores; la verdadera Leandra es la de ellos, que da forma a todo lo que contiene, la Leandra que estaba allí antes de que todos esos intrusos llegaran, y se quedará cuando todos se hayan ido» (Calvino, 1983: 90).

Podem definir el Renaixement com un moviment cultural dels segles XV i XVI, iniciat a Itàlia i propagat per Europa, que s'ha caracteritzat principalment per un intent de recobrar part del llegat de l'antiguitat clàssica (Grècia i Roma). A partir d'aquests segles i amb l'aparició de l'Humanisme com a corrent filosòfic, es crea un punt d'inflexió respecte de l'Edat Mitjana pel que fa a les maneres de concebre i actuar en política, economia i fins i tot en religió. Des d'ençà, a Europa, la ciutat ocupa un lloc central en la cultura occidental i comença a ser un punt central de preocupació filosòfica, apareixen obres com *La utopia* de Tomás Moro, *La ciutat del sol* de Campanella, entre d'altres. La ciutat se'ns mostra com una evident articulació entre art, política, defensa i urbanisme. El Renaixement apareix com l'impulsor del desenvolupament de la ciència i entrellaçarà una relació no exempta de tensió entre teologia i pensament científic. L'home és considerat des d'una perspectiva mundana, no-divina, un ser natural i històric. Des del punt de vista artístic, arquitectònic, i també per la rellevància que

adquireixen les ciutats, el Renaixement, és important destacar-ho, ha deixat un importantíssim llegat arquitectònic i d'art religiós i civil en la cultura europea. La religió, a més de la seva funció redemptora, comença a desenvolupar una funció civil d'important rellevància.

Pel que té a veure amb la planificació i concepció urbana de la ciutat, la figura clau en la qual es reflecteixen els arquitectes renaixentistes és el còdex de Vitruvi¹ que, segons Chueca, es converteix en un veritable text sagrat per als arquitectes i pensadors de la ciutat renaixentista. Els aspectes a destacar d'aquesta ciutat que projecta Vitruvi són: pensar la ciutat emmurallada en forma de cercle preparada per a la defensa de possibles invasions i preparada també contra les inclemències meteorològiques.

«Se trata, pues, de una ciudad cuya planta es un octógono rodeado de murallas. Cada lienzo de muralla se opone a su viento. En los ángulos del octógono, torres circulares muy salientes. Las razones de índole militar se suman a las consideraciones meteorológicas. La figura de la ciudad no puede ser cuadrada ni formada por ángulos muy salientes. Debe ser un recinto para poder ver al enemigo desde varios lugares; los ángulos avanzados no son propios para la defensa y son más favorables a los sitiadores que a los sitiados... De este modo queda sancionada como idealmente perfecta la ciudad poligonal de ocho o más lados que tiende a una organización circular en último término y que, por tanto, posee un centro. Frente a la ciudad regular del final de la Edad Media de perímetro rectangular, las típicas "bastidas", la ciudad regular del Renacimiento adopta la planta inscribible en un círculo.» (Chueca, 2005: 112).

A Europa ja havien estat construïdes segles enrere i són pocs els centres urbans que es funden *ex novo*. A manera d'exemple i perquè ens fem una idea del que s'entenia en l'època com l'ideal de ciutat destacarem la ciutat de Palmanova que va ser construïda sota els preceptes de l'arquitecte romà.

<http://turismogoogle.net/maps.php?p=51&t=k&ll=45.906494,13.311911&z=15>

Gran part de l'activitat urbanística dels segles XV i XVI es refereix a reformes a l'interior de les velles ciutats que, en general, alteren molt poc l'estructura general. Mentre el pensament utòpic elabora geomètriques circulars ideals, la vida es desenvolupa als vells ambients medievals, a les places irregulars i pintoresques i als estrets i tortuosos carrerons d'uns altres temps. L'obertura d'alguns carrers nous amb edificis solemnes i uniformes i sobretot la creació de noves places regulars o gairebé regulars, per servir de marc a un monument destacat, per honrar l'estàtua d'un rei o d'un príncep o per a representacions o festejos públics són les empreses urbanes més afavorides que després el període barroc continuarà encara a més gran escala.

Ens detindrem a observar un carrer de Gènova que expressa els ideals renaixentistes en matèria d'urbanisme: és la Via Nuova traçada i construïda per Galeazzo Alessi. També són exemples interessants la plaça de Sant Marc a Venècia, la plaça Farnese a Roma.

([http://translate.google.es/translate?hl=ca&langpair=en%7Cca&o=http://en.wikipedia.org/wiki/via_Garibaldi_\(Genoa\)](http://translate.google.es/translate?hl=ca&langpair=en%7Cca&o=http://en.wikipedia.org/wiki/via_Garibaldi_(Genoa)))

1. Vitruvi: arquitecte de l'època romana que va influir en l'arquitectura europea renaixentista. L'obra més rellevant: *Els deu llibres d'arquitectura*.

Pel que fa a la Península són un bon exemple d'arquitectura renaixentista les nombroses places majors regulars que trobem per Castella, algunes de les quals mereixen consideració especial: Aranda del Duero, Plaça Major de Madrid, Plaça Major de Toledo, León, La Corredissa de Còrdova (http://www.google.es/search?q=La+corredissa+Cordoba&hl=ca&prmd=ivnsm&tbm=isch&tbo=o&source=univ&sa=X&ei=4wO0TcWmOo_B8QPG9oCWDA&vegeu=0CD0QsAQ&biw=1030&bih=1006)

(<http://www.google.es/search?hl=ca&biw=1030&bih=1006&site=search&tbm=isch&sa=1&q=plaça+reial+barcelona&aq=1&aqi=g2&aql=&oq=Plaça+Reial>)

De l'altre costat dels Pirineus, amb les bastides franceses amb places com la de Montauban (reconstruïda al segle XVII). (http://www.montauban-tourisme.com/lugar_nacional-111-3.html?idEnt=94i9a1bc-5525-482d-9i12-303137808af5)

Al renaixement també es construeixen ciutats *exnovo*. Ens referim a les ciutats que els europeus aixecaven al Nou Món durant els segles XVI i XVII, els dissenys de l'urbanisme renaixentista utilitzats per espanyols i britànics. A les colònies espanyoles es van aixecar noves ciutats a partir de les «Lleis d'Índies» (1573) promulgades per Felip II.

«Una de las Leyes de Indias ordena “que siempre se lleve hecha la planta del lugar que se ha de fundar”. Respecto a trazado, la planta se dividiría por plazas, calles y solares “a cordel y regla.... comenzando desde la plaza Mayor, y sacando desde ella las calles a las puertas y caminos principales, y dexando tanto compás abierto, que aunque la población vaya creciendo, se pueda siempre proseguir y dilatar en la misma forma”» (Chueca, 2005: 129).

Per a Chueca el plànol de la ciutat americana és el resultat de conjugar les idees humanístiques amb la tradició del plànol de ciutat militar adoptat a l'Edat Mitjana. D'aquesta manera van ser concebudes ciutats com Lima i Ciutat de Mèxic.

La ciutat del Renaixement en termes polítics i socials marca una diferència important respecte d'etapes anteriors; passa de ser una ciutat ocupada pel poder feudal, a ser una ciutat autònoma políticament, oberta al món a partir del comerç i les finances i creativa pel que fa al món de les arts. Fourquet i Murard (1978) sostenen que algunes ciutats van fer esclatar totalment l'espai polític i es van constituir en universos autònoms, en el que avui coneixem com a ciutats-estat. Exemple d'això van ser, entre d'altres, les ciutats de Venècia, Gènova, Florència. Aquestes ciutats territorialitzen, fixen els primers fluxos de capital comercial i a continuació financer, però de la manera més des-territorialitzada possible.

Seguint amb l'opinió de Fourquet i Murard la ciutat es desenganxa del seu territori, es desarrela del sòl, ja no absorbeix l'excedent agrícola. Venècia, per a la qual el comerç va ser la base i la defensa de la seva potencialitat, «no treballa la terra, ni sembla, ni verema», i és possible imaginar que la llacuna se separa de les seves ribes i es tira a vogar, el més lluny possible de qualsevol domini d'un estat territorial [...] Gènova veritablement està «*abocada al mar*». I és cap al mar on Gènova ha de mirar per subsistir. Immens i ric *ghetto* de comerciants, Gènova va saber regnar sobre el mercat dels diners, ja que des de 1460 totes les tècniques del capitalisme «modern» —tècniques comptables, financeres, bancàries i, en el sentit més ampli, comercials— es troben en funcionament.

Sennett, per ressaltar la importància del comerç a Venècia ens parla de la importància que van tenir la sal, el safrà, les espècies en general, els teixits, el cotó.

«Este tipo de comercio dependía más del control de los mares que de la posesión de la tierra. El azafrán, el comino y el enebro crecían en la India y en otros países de Oriente, y Venecia actuaba, en la expresión de William McNeil, como la “bisagra de Europa” para traerlas a Occidente (...) Las especias y otros artículos eran transportados en una clase especial de galeras mercantes, que eran impulsadas por doscientos remeros en la cercanía de tierra firme y por vela sólo en alta mar. Más larga y anchas que las galeras militares, estas naves viajaban en convoyes que recibían el nombre de muda. La ciudad era la propietaria de las galeras y las alquilaba a comerciantes como los Grimani, que a su vez arrendaban espacio en los enormes barcos a comerciantes en especias menos importantes» (Sennett, 2005: 235-236).

Per saber més respecte de la ciutat renaixentista et recomanem:

- Visita la pàgina web d'aquestes ciutats i informa't sobre el seu passat renaixentista: Úbeda, Baeza, Roma, etc.
- Renaixement a Catalunya:
<http://www.poblesdecatalunya.cat/cerca.php?estil=3&d=1>
 - Palau de la Generalitat.
<http://www.poblesdecatalunya.cat/element.php?i=2075>
 - Casa del Gremi de sabaters.
<http://www.poblesdecatalunya.cat/element.php?i=1991>
 - Casa de la Convalescència.
<http://www.poblesdecatalunya.cat/element.php?i=2689>
- Passeig pel «carrer Ample» de Barcelona.

2.3. La ciutat del Barroc. «La ciutat del poder capital o la ciutat capital del poder»

«Las ciudades, como los sueños, están construidas de deseos y de miedos, aunque el hilo de su discurso sea secreto, sus reglas absurdas, sus perspectivas engañosas, y toda cosa esconda otra» (Calvino, 1983: 56).

“Con el dominio de la burguesía, muebles y ciudades aún conservan el carácter propio de lo fortificado: «La ciudad amurallada fue hasta ahora el cerco que paralizaba el urbanismo»”. (Le Corbusier, *Urbanisme*, París, 1925, p. 249. Cit. en Walter Benjamin, *Libro de los pasajes*, I 1 a, 8).

Chueca (2005) diu referint-se a aquesta nova època, amb la ciutat barroca ens submergirem en el segle de la Il·lustració i de les Llums, del despotisme paternalista i filantròpic. En un segle en què comencen a despertar-se molts problemes socials, moltes inquietuds intel·lectuals i científiques que seran llevat de fermentació del món modern.

Per Fourquet i Murard (1978) amb el Barroc ve un temps en el qual les ciutats es re-territorialitzen. Progressivament es van creant els estats territorials, monarquies absolutes en la seva majoria, finançats pel capital acumulat per les ciutats-estat. L'Estat ha crescut, primer senyorial, després ducal o comtal, i finalment reial. El poder es fixa al territori i les fronteres delimiten una sobirania, un espai d'apropiació de l'excedent productiu. Es defineix una individualitat que mica en mica anirà a parar als estats nacionals de França, Itàlia, Alemanya, entre d'altres.

L'Estat nacional modern, que havia sorgit de l'estructura agrària de la civilització medieval, acaba sent el que la destrueix, el que modifica profundament l'ordre de coses antic i el que porta el desequilibri en la distribució de la població, tornant una vegada més a la instauració de la gran ciutat com a element polític i social decisiu. El monarca i els seus més immediats col·laboradors constitueixen una burocràcia permanent que està assentada en una cort permanent; els seus arxius, les seves cancelleries, els seus tribunals, etc., i per tant, en uns edificis permanents. I així sorgeix la capital, que és una creació enterament moderna, una creació que podem dir barroca, donant a aquest terme l'amplitud que usualment se li assigna en el terreny de la cultura.

El poder del rei s'havia convertit, gràcies a la burocràcia organitzada, a la creació dels exèrcits professionals i al desenvolupament del capitalisme mercantilista, en un poder molt més perfecte i eficient. En aquestes circumstàncies, el poder de les ciutats es trobava supeditat a la monarquia i a la capital imposada pel monarca.

Ser la capital de l'Estat li atorga a la ciutat una funció representativa important: imatge i condensació de la realitat nacional. La ciutat perd la seva sobirania i la guanya l'Estat i queda relegada a la missió de delegada dels instruments polítics exigits per l'Estat. La ciutat acull grans centres polítics, assentament del poder, cada vegada més absolut, i així s'afebleix la vida autònoma de les ciutats lliures medievals, que havia estat un dels ingredients fonamentals d'aquella societat. Amb l'adveniment del nou ordre, la decadència de la vida municipal és un fet cada vegada més palpable, ja que la seva autonomia constitueix una trava al poder polític central.

Mumford (1953) explica que ja no es construïen ciutats per a una classe creixent de petits artesans i mercaders; la ciutat deixava de ser un mitjà per aconseguir la llibertat i la seguretat. Era més aviat un mitjà per consolidar el poder polític en un sol centre directament sota la supervisió del rei. L'època de les ciutats lliures, amb la seva cultura a bastament difosa i amb formes d'associació relativament democràtiques, va cedir el lloc a una era de ciutats absolutes, centres que van créixer sense cap ordre i que deixaven a altres ciutats l'alternativa d'acceptar l'estancament o d'imitar sense recompensa alguna a la capital totpoderosa. La llei, l'ordre i la uniformitat són productes essencials de la capital barroca; però la llei existeix per confirmar l'estatut i assegurar la posició de les classes privilegiades; l'ordre és un ordre mecànic, que es basa no en la sang, el veïnatge o propòsits i afectes comuns, sinó en la submissió al principi regent; i quant a la uniformitat, és la uniformitat dels buròcrates, amb els seus arxius, els seus expedients i els seus nombrosos procediments per regular i sistematitzar el cobrament d'impostos. Els mitjans externs per fer obligatòria aquesta modalitat de vida es basen en l'exèrcit; el braç econòmic és la política mercantil i capitalista, i les seves institucions més típiques són l'exèrcit, la borsa, la burocràcia i la cort. Totes aquesta institucions es complementen recíprocament i creen una nova forma de vida social: la ciutat barroca.

La ciutat alberga tot tipus d'edificis propis del que serà la ciutat moderna. La presència de l'Església a la ciutat no desapareix, però va deixant pas als edificis propis de l'Estat que mica en mica es va fent amb el control absolut de la ciutat. Es construeixen edificis públics de tot tipus: centres d'ensenyament, universitats, institucions culturals, casernes i edificis militars, duanes, mercats, palaus, hospitals, hospicis, barris sencers o conjunts d'habitatges, jardins, alberedes i passejos per al gaudi de la col·lectivitat, ponts, manufactures, etc.; i tot això incorporant-ho dins d'un ordre unitari i magnífic, amb cert aire de monumentalitat,

ingredients d'un sentit de l'espai i d'un ambient totalment nous. Si el Renaixement obre les places però no es preocupa per ordenar altres aspectes de la ciutat, el Barroc sí que pretén obrir espais amplis, rectes i uniformes.

Chueca (2005) referint-se a l'urbanisme d'aquesta època parla de tres principis bàsics que es repeteixen:

- a. La línia recta.
- b. La perspectiva monumental.
- c. El programa o, amb altres paraules, la uniformitat.

Ens adverteix Chueca (2005) que dels tres principis bàsics que caracteritzen l'urbanisme barroc cal destacar la perspectiva: la ciutat concebuda com a *vista*, com a aparença d'un ordre que dóna sentit al lloc, a l'espai que constitueix la ciutat. La ciutat en la qual està representada la majestuosidad, el poder polític, econòmic, religiós i militar. La ciutat i els elements que la componen representen i tenen sentit en ser vists, en ser contemplats. Veure per saber com s'organitza la societat i quin lloc ocupen els seus membres. Amb anterioritat s'estava dins del món, s'estava entre les coses, però no se sentia la llunyania ni la visió en profunditat perquè aquestes coses s'organitzessin en una *vista*, en un panorama. D'aquí que l'urbanisme s'assagés primer als jardins, els traçats dels quals van influir tan decisivament a les ciutats i conjunts urbans.

Per saber més sobre la ciutat barroca et recomanem:

- Visita la pàgina web d'aquestes ciutats i informa't sobre el seu passat barroc: Montpeller, Bordeus, plaza Comercio de Lisboa, Aranjuez , La Carolina.
- Barroc a Catalunya: <http://www.poblesdecatalunya.cat/element.php?i=1876>
 - Barcelona: Casa de la Caritat:
<http://www.poblesdecatalunya.cat/element.php?i=2539>
 - Palau de la Virreina:
<http://www.poblesdecatalunya.cat/element.php?i=1876>

2.4. La ciutat en l'era de la Industrialització. «La ciutat lloc per al treball»

«...y de todos modos la metrópoli tiene este atractivo más: que a través de lo que ha llegado a ser se puede evocar con nostalgia lo que era» (Calvino, 1983: 40).

La revolució industrial és un dels esdeveniments que generen un canvi dràstic a la ciutat i, per tant, també social. Un canvi revolucionari també en l'agricultura, en els mitjans de transport, en els mitjans de comunicació i en les idees econòmiques i socials. Adam Smith (1723-1790), amb la seva obra *La riquesa de les nacions* desenvolupa una teoria econòmica que serveix de base al desenvolupament del capitalisme, es defensa la divisió del treball, l'autorregulació i la lliure competència del mercat i de l'economia, així com també es fa una ostentació d'allò que és individual sobre allò que és d'interès general. Jeremy Bentham

(1748-1832) pensador britànic, va dedicar bona part de la seva vida a formular reformes polítiques i socials sota la doctrina de l'utilitarisme. Destaquem la reforma penitenciària que va dur a terme a Anglaterra basada en un nou model de presó anomenat el *Panopticon*. Amb ell es pretén vigilar tot des d'un punt, sense ser vist, una mirada que vigili, i cadascú, sentint a sobre el pes d'aquesta mirada, acabaria per interioritzar-la fins al punt de vigilar-se a si mateix. Aquest model de control carcerari va traspasar els murs de la presó per convertir-se en una eina de control social útil a les fàbriques i a les escoles. Finalment farem referència a Stuart Mill (1806-1873) qui també col·labora amb doctrines de la base ideològica utilitarista i individualista del nou desenvolupament industrial i capitalista. Aquests tres pensadors són els promotors del que s'ha conegut per liberalisme clàssic, que es caracteritza per:

- Fe cega en l'autoregulació del mercat i de l'economia.
- La no intervenció de l'Estat en temes econòmics ni tampoc socials.
- L'Estat ha d'observar que es compleixin les lleis del mercat basades en l'oferta i la demanda, cosa que proporciona equilibri a l'economia.
- Les crisis s'explicaven cíclicament; les fases descendents creen les condicions per a un nou creixement.

La crisi de 1929 qüestiona la teoria liberal d'autoregulació de l'economia i a partir d'aquesta data l'economista John Maynard Keynes proposa la seva *Teoria general de l'ocupació, l'interès i els diners* a partir de la qual es proposa la intervenció de l'Estat en l'economia per contrarestar les falles que el mercat generalment té. Després de la Segona Guerra Mundial l'estat del benestar es va constituir com a fonament principal als països europeus, les polítiques Keynesianes atorguen a l'Estat autoritat per:

- Facilitar el procés de mercat, incentivant l'activitat productiva.
- Política fiscal; augmentant els impostos i la despesa pública.
- Inversió per part de l'Estat en grans obres públiques per generar ocupació i elevar així els ingressos dels treballadors.

L'Estat és un agent més de l'economia, la seva funció és la d'augmentar la demanda efectiva i expandir l'economia, augmentant la despesa social, per ajudar a l'economia a generalitzar la plena ocupació.

Al nostre entendre, si per alguna cosa es caracteritza aquesta nova etapa de la industrialització, és per la importància transcendental que adquireix el treball en la societat, aquest és el centre de totes les relacions socials, econòmiques i culturals. La societat industrial es basa fonamentalment en la cultura del treball, per parlar d'això citarem el que pensa Bauman del treball i l'ètica del treball que es desenvolupa a la societat del s. XIX i bona part del s. XX.

«...el trabajo era el principal punto de referencia, alrededor del cual se planificaba y ordenaban todas las otras actividades de la vida.(...) Junto al servicio militar obligatorio – otra de las grandes invenciones modernas-, la fábrica era la principal “institución panóptica” de la sociedad moderna. (...) La gente sin empleo era gente sin patrón, gente fuera de control: nadie los vigilaba, supervisaba ni sometía a una rutina regular, reforzada por oportunas sanciones. No era de extrañar que el modelo de salud desarrollado durante el siglo XIX por las ciencias con conciencia social fuera, justamente, el de un hombre capaz de realizar el esfuerzo físico requerido tanto

por la fábrica como por el ejército.(...) Si la sujeción de la población masculina a la dictadura mecánica del trabajo fabril era el método fundamental para producir y mantener el orden social, la familia patriarcal fuerte y estable, con el hombre empleado ("que trae el pan") como jefe absoluto e indiscutible.(...) La autoridad de marido/padre, dentro de la familia, conducía las presiones disciplinarias de la red del orden y, en función de ese orden, llegaba hasta las partes de la población que las instituciones encargadas del control no podían alcanzar.(...) En resumen: el trabajo ocupaba una posición central en los tres niveles de la sociedad moderna: el individual, el social y el referido al sistema de producción de bienes. Además, el trabajo actuaba como eje para unir esos niveles y era factor principal para negociar, alcanzar y preservar la comunicación entre ellos». (Bauman, 2003: 34-37).

2.4.1. La ciutat industrial

El principal motor del desenvolupament urbà al segle XIX és la industrialització, aquest fenomen presenta una rotunda transformació de la trama urbana, cosa que fins a aquella data no s'havia donat en la història de la ciutat. Però, abans d'endinsar-nos en el que va suposar la cristallització de la indústria a la ciutat, ens fixarem en un fenomen, també urbà, i amb una presència i rellevància especial al nostre país, ens referim a les colònies industrials que van aparèixer durant el s. XX.

a) Les colònies industrials²:

Abans de l'aparició de la màquina de vapor, era freqüent que els centres fabrils s'erigissin a les proximitats de les lleres fluvials per aprofitar així la força de l'aigua i poder moure les màquines de les fàbriques. A Catalunya, les colònies industrials, principalment tèxtils, han estat un factor de desenvolupament industrial importantíssim, de tal manera que durant el segle XIX se'n van disseminar centenars per les lleres dels rius Llobregat i Ter. La colònia tèxtil és un dels elements més característics del nostre patrimoni industrial i del procés d'industrialització que va viure Catalunya. Les colònies tèxtils catalanes són un fenomen singular que caracteritza el paisatge de les comarques del Bages, Berguedà, Osona, Ripollès i Baix Llobregat.

Les colònies industrials són un exemple il·lustratiu de com comença a vertebrar-se la vida a la ciutat industrial i el paper de l'Estat, un paper benefactor on es fa el possible perquè el treballador, en tant que productor, tingui tots els requisits per poder exercir bé la seva funció. Tota la vida dels treballadors s'organitzava dins del recinte fabril: habitatge, metge, escola, església, oci..., tot proporcionat i controlat per l'amo de la fàbrica o en el seu defecte, per l'Estat. La ciutat es converteix segons Fourquet i Murard en un equipament col·lectiu de fixació territorial, ciutats sota el control de l'Estat o dels amos de la colònia industrial.

La seva aparició es deu, d'una banda, a l'aprofitament de l'aigua com a font d'energia, la qual cosa redueix substancialment els costos de producció, i de l'altra, als avantatges derivats de la pau social, els salaris baixos i la consolidació de la colònia com un lloc en el qual podia exercir un control total sobre els treballadors.

Pel que fa a la implantació de les principals colònies industrials catalanes distingim dues grans etapes:

2. Per al desenvolupament d'aquest punt hem tingut en compte informació recollida de: <http://www.vilaweb.cat/media/imatges/docs/diariescola/dossier.pdf>

- De 1858 a 1880, les colònies estan formades per la fàbrica de riu i els edificis més indispensables (habitatges per als treballadors, forn de pa i poca cosa més).
- A partir de 1880, les colònies es configuren com a veritables pobles industrials amb equipaments i serveis com cafè, casino, escoles, tendes, església, torre de l'amo, habitatges obrers diferenciats segons l'estatus social dins de la fàbrica, etc.

Les colònies industrials estan basades en un model ideològic humanitari-paternalista desenvolupat a Anglaterra durant el segle XIX que es preocupa per millorar les condicions de vida dels treballadors, però sempre donant prioritat a la lògica del control sobre la producció i sobre els treballadors. Les noves fàbriques-ciutat s'equipen amb dotacions socials de tot tipus: culturals, religioses, docents, esportives, etc., a fi de fer la vida del treballador més confortable buscant estabilitat en la relació entre el treball, la família i el poble.

A Catalunya, les colònies industrials també són molt més que un fenomen econòmic i urbà. En aquests nous nuclis poblacionals es va desenvolupar una intensa vida social, cultural i religiosa impulsada pels seus propietaris i moltes vegades delegada a directors, capellans i mestres. A més dels habitatges per als treballadors, les colònies oferien molts altres serveis.

Els primers anys hi havia cuina comunitària (on coïa el gra i es feia bullir el brou que les dones compraven en sortir de la fàbrica), tendes (forn de pa, carnisseria, peixateria) i econòmats. De la petita farmaciola dels primers temps es va passar a un dispensari i les colònies més grans tenien, fins i tot, metge.

Les escoles es van fundar des de la posada en funcionament de les fàbriques: escoles per a nens, normalment en mans d'un mestre laic o del capellà, i les escoles per a nenes, generalment regentades per monges que també s'encarregaven de la guarderia. A les grans colònies, també es feien classes nocturnes per a homes i dones.

Les activitats culturals van tenir dos puntals clars: el cant, cors de Clavé i orfeons; i el teatre, que en les grans colònies es va completar amb la construcció d'una biblioteca, etc.

La vida religiosa, organitzada pel capellà de la colònia, la conformaven els actes litúrgics (processons, benediccions) i els sacramentals (batejos, comunions, etc.). Menjars populars i festes majors donaven a les colònies la cohesió d'un poble i als seus habitants el sentiment de pertànyer a una col·lectivitat que mantenia molt clarament les diferències socials tant en l'àmbit laboral com en l'urbanístic, tal i com queda contrastat a les cases dels amos, el director, els encarregats i els treballadors.

Per Fourquet i Murard la mateixa organització territorial de la ciutat, de la colònia industrial, és concebuda a imatge d'un equipament de supervisió, com si ho hagués imaginat Jeremy Bentham en *el Panopticon*: un model universal, aplicable a qualsevol tipus d'equipament col·lectiu (per Bentham, hospitals, presons, manufactures, tallers, escoles, etc.). Un lloc central supervisa tots els elements del territori de l'equipament, de manera que cadascun se sàpiga supervisat en tot moment. Els caserius són concebuts en fila, en forma radial, sota la mirada de les oficines de la Direcció de la Companyia, i en un altre extrem, l'església o l'escola.

b) Desenvolupament urbà de les ciutats:

Amb l'aparició de la màquina de vapor, l'activitat industrial es trasllada pràcticament als antics centres urbans heretats de l'època barroca, a partir d'aquell moment la indústria s'apodera de la ciutat i creix sense límit fins als nostres dies.

Amb l'aparició del ferrocarril i del vaixell a vapor es revoluciona el sistema de transport, que facilita l'entrada a la ciutat de matèries primeres i la sortida dels productes manufacturats. El transport es va convertir en l'instrument que permetia l'expansió del mercat econòmic, imprescindible per a aquesta producció massiva que es donava a la ciutat. Les ciutats es van veure obligades a acomodar en el teixit urbà estacions ferroviàries així com les vies fèrries que en moltes ocasions van ser motiu de fractura al territori. Les ciutats amb port, a causa de les facilitats que aquests proporcionaven al comerç, van adquirir un desenvolupament inusitat, arribant a ser centres de conjunció de les principals vies, tant marítimes com terrestres. Així van créixer Liverpool, Londres, Hamburg, Anvers, Nova York i Baltimore. Per poder acomodar els equipaments necessaris per a la industrialització de la ciutat, va ser necessari abatre de forma definitiva les muralles que la ciutat havia anat mantenint durant les diferents èpoques històriques.

Les muralles deixen de complir la seva funció de protecció davant d'una possible invasió, per contra, es converteixen en un obstacle insalvable per al nou creixement de la ciutat. En el cas concret de Barcelona s'aprofita la celebració de l'Exposició Universal per acabar de derrocar la muralla que constrenyia la ciutat i no permetia el seu creixement. Mitjançant l'edificació de l'Eixample projectat pel Pla Cerdà es va anar connectant la ciutat amb altres nuclis urbans com Gràcia, Sant Martí de Provençals, Sants, Poble Nou, etc. Vegem a continuació, amb ajuda de Solà-Morales com s'anava desenvolupant la indústria a la ciutat de Barcelona i a les poblacions que posteriorment quedaran fagocitades en una gran metròpoli.

«La distribución del número de telares textiles en el área de Barcelona hacia el año 30 del siglo XIX indica el grado de industrialización, que es, en todo caso, de escala pequeña, con talleres a menudo familiares o de pocos trabajadores y con el asentamiento de fábricas por todo el llano barcelonés. En torno a 170 había en la ciudad antigua, casi todas en el Raval: en la calle de Tallers, más bien las de metalurgia; más abajo, las del textil: algunas, al final de la Rambla; otras hacia Santa Madrona, hacia el portal de Sant Pau. Pero también Sants y Hostafrancs tenían 70 y 58 respectivamente. Se contaba entre ellas La España Industrial, recién creada, y otros telares de tamaño medio que crecían. En Sant Andreu se habían instalado desde hacía tiempo industrias metalúrgicas, y también en el Poblenou algunas de nueva planta (con 25 telares y 12 establecimientos). El primer vapor que se instaló pertenecía a una industria textil que ocupaba poco más de 300 metros cuadrados en el cruce de Torrent de l'Olla con la actual calle Córcega y donde trabajaban cinco o seis personas» (Solà-Morales, 2009: 172-173).

La ciutat ofereix a la indústria una cosa imprescindible per a la producció industrial, un important contingent de mà d'obra. Multituds d'homes, dones i nens, que, o bé viuen a la ciutat, o bé emigren des dels voltants rurals, disposades a treballar, produir i deixar-se la vida a les fàbriques. S'aconsegueix amb tot això una elevada concentració humana a les ciutats que reavivarà el seu caràcter industrial i comercial, ja que afavorirà extraordinàriament la producció i el consum en massa. A continuació citarem a Lewis Mumford per explicar el que va significar, segons aquest autor, l'aglomeració de la mà d'obra a les ciutats industrials.

«No hay que perder de vista que uno de los factores importantes que el nuevo sistema de producción en masa reclamaba era el suministro de trabajo humano, tratado casi como una mercancía en esta primera época, áspera y seca, del industrialismo. Era necesario tener a disposición un amplio stock humano, y cuando más desvalido y miserable, mejor, ya que podía concentrarse su trabajo en condiciones más favorables para el patrono. Sabida es la utilización de la mano de obra por un jornal de hambre, no sólo de estos miembros desvalidos de la sociedad,

sino de los niños y de las mujeres, a los que podían pagarse jornales irrisorios. El procedimiento más sencillo para rebajar los sueldos de los obreros. "A fin de tener el exceso necesario de trabajadores para hacer frente a las demandas extraordinarias de las temporadas activa, resultó importante para la industria instalarse cerca de un gran centro de población, pues en un pueblo el tener que mantener los perezosos podía recaer directamente sobre el fabricante. El ritmo fluctuante del mercado fue lo que determinó la importancia del centro urbano para la industria. En efecto, para que los nuevos capitalistas pudieran tener los sueldos a un bajo nivel y hacer frente a cualquier demanda imprevista de productos, era necesario contar con un exceso de obreros mal pagado. En otras palabras, la cantidad suplantó a un mercado de trabajo eficientemente organizado. La aglomeración topográfica era un sustituto para un modo de producción bien regulado"» (Mumford, 1953: 266).

Per albergar als treballadors industrials són necessaris els anomenats barris obrers, coneguts a Anglaterra com *slums* (Suburbi) en els quals es desenvolupa la vida de forma ínfima. Per primera vegada s'agrupa als obrers de forma massiva, homogènia, i se'ls separa, se'ls aparta de la resta dels ciutadans o com diu Walter Benjamin a *Els passatges* s'obliga a l'obrer a realitzar-se en districtes excèntrics, trencant així la relació de veïnatge que l'unia abans al burgès.

Chueca, referint-se als barris obrers de principis de la industrialització comenta:

«Son una de las lacras que más afean a la ciudad industrial, una página verdaderamente siniestra en los anales de la habitación del hombre; la constante pesadilla de filántropos y reformadores sociales. En los diversos países tomaron formas y características diferentes, pero en todos tenían de común una fría y atroz regularidad y una densidad en cuanto a aprovechamiento del terreno. Con el criterio del más seco utilitarismo, se sacaba el mayor partido del suelo, prescindiendo de espacios libres y patios». (Chueca, 2005: 171-172).

Finalment, les ciutats tenien l'avantatge de facilitar les relacions amb el poder polític central, amb les institucions bancàries i amb les borses de comerç, on d'antic estava la seva seu. Així és com els antics centres urbans de les grans capitals barroques són els llocs idonis per situar les noves fàbriques de vapor. Es va creant una xarxa de ciutats industrials que es construeix amb gairebé total indiferència respecte de l'antiga xarxa urbana.

Segons Chueca, això explica que creixessin d'una manera industrial les ciutats com París, Brussel·les, Berlín, Madrid i moltes altres que no havien estat originades per la revolució industrial ni tampoc eren ports d'importància, com ho van ser Manchester, Liverpool o Barcelona. Per tant, pot dir-se que la revolució industrial va afectar a gran escala a tot el desenvolupament urbà. Ens referim, és clar, a les grans ciutats, la població de les quals excedia dels 100.000 habitants. Poques són les ciutats d'aquesta magnitud, sobretot als països d'economia més avançada, que no hagin estat profundament alterades per aquest complex de circumstàncies que hem anomenat revolució industrial.

Per norma general, i tal com ens refereix Chueca, la industrialització de la ciutat no es fa de forma planificada, les factories van ser les ames i senyores del sòl urbà i suburbà. Es col·locaven al punt més convenient i més fàcil de trobar per al seu propi servei. Si era necessari establir una central tèrmica, per a això estaven les marges immediates dels rius, encara que després el fum i el carreteig del carbó destrossessin paratges, es feia amb la màxima impunitat. Alguna cosa semblant va succeir amb les estacions de ferrocarril, el molls i els magatzems, els embulls portuaris i tots els elements que coadjuven als instruments de producció. Es va establir tot sense cap pla orgànic, sense cap planificació, amb plena llibertat,

era lícit tot allò que facilités la promoció industrial, era per si mateix bo per al benestar, el progrés i la prosperitat de les nacions.

Finalment una de les característiques de la ciutat industrial és la del sòl com a element d'especulació.

«Solo domina el ansia rapaz de aprovechar todo el terreno al máximo. Las calles son todas iguales, para de esta manera poderse cotizar igualmente. Cuando la repartición del terreno es desigual, es porque domina la función. No debe ser igual el terreno para un sector representativo, para uno comercial o para otro de viviendas. Cuando la repetición es igual, es porque sólo cuenta la pura posesión, indiferente de la función.

Durante el siglo pasado, a la vez que se formaban los grandes capitales de la industria y del comercio, surgían los de los especuladores en virtud del crecimiento de las ciudades. Enormes fortunas se cimentaron sobre ésta especuladores de terrenos, que en pocos años dejaban de ser tierras de labor para convertirse en solares. Estos especuladores del suelo dieron lugar a la ciudad inorgánica, a los ensanches inorgánicos del siglo pasado. Cualquiera otra solución funcional que no hubiera sido la simple cuadrícula habría dañado a sus intereses. Si todas las calles no eran de tráfico y aproximadamente de la misma jerarquía, los valores del terreno se verían peligrosamente afectados. Para una época que apresuradamente parcelaba, vendía y construía barrios enteros, nada podía ser más simple que el trazado de la cuadrícula. Cualquiera oficina municipal o cualquier negociante de solares podía llevar a cabo la parcelación; las escrituras de compraventa eran fáciles, y al replanteo de los lotes sobre el terreno le pasaba lo mismo. Los postulados de la economía liberal no podía coartar el libre y exhaustivo aprovechamiento del suelo, como lo había hecho, por ejemplo, los monarcas del "despotismo ilustrado", que elevaron las ciudades a un plano de esplendor y magnificencia notables» (Chueca, 2005: 181).

2.4.2. La Urbs industrial: L'estructura de la ciutat industrial al segle XX

Convé que en aquest apartat parlem del que va succeir a les ciutats del nostre país a mitjan segle passat. A partir dels anys 50 assistim a un canvi urbanístic important a bona part de les ciutats, sobretot a l'àrea d'influència de Madrid, el País Basc i Catalunya, regions on es van concentrar la indústria, els serveis i el capital financer. Aquestes zones comencen a necessitar mà d'obra, treballadors i treballadores, d'una banda per poder fer funcionar les màquines de les fàbriques de la incipient indústria (automobilística, drassanes, foneries, etc.) que començava a produir i generar riquesa després d'un període fastiguejat de postguerra; de l'altra, per poder construir les infraestructures necessàries on albergar a la ciutat tota aquesta activitat industrial. Per aquest motiu es van construir carreteres, autopistes, línies fèrries, transport metropolità i també els polígons d'habitatge on albergar a aquest nou exèrcit d'obrers.

Tot això implica que a la segona meitat del segle passat assistim a una metamorfosi en bona part de les ciutats, concretament a Catalunya ciutats com Barcelona i la seva àrea metropolitana: L'Hospitalet, Badalona, Santa Coloma, Cornellà, etc., Mataró, Manresa, Sabadell, Terrassa i entre altres Igualada, acullen una important multitud de persones procedents del sud de la península i recuperen la seva activitat econòmica basada principalment en la indústria i la construcció. Per posar un exemple anem a descriure el que succeí a la ciutat de L'Hospitalet entre els anys 50 i 80 i que pot servir d'exemple per a altres ciutats.

Per a això és necessari tenir present els dos primers períodes de temps relacionats amb dos plans urbanístics que es donen a l'Àrea Metropolitana i que marquen i configuren el

creixement de les ciutats que la componen. D'una banda el Pla Comarcal de 1953, que va intentar ordenar un creixement demogràfic sense precedents en la història i que s'esvaeix des del seu inici a partir de l'aplicació de nombrosos plans parcials gestionats pels municipis metropolitans. D'una altra el Pla General Metropolità de 1976, que aporta una eina perquè els ajuntaments democràtics puguin operar als seus respectius municipis.

Iván Muñiz i Ana Galindo (2001) en el seu article «Estructura Metropolitana i funcions de densitat residencial» es refereixen al període que va entre 1959 i 1975 com el període del desenvolupisme i ciutats dormitori. Segons els autors, Catalunya continuava sent el principal motor industrial de la península i els fluxos migratoris sud-nord es van intensificar considerablement. Barcelona no va poder donar cabuda a una població en augment, de manera que les famílies arribades del sud d'Espanya van començar a ocupar els marges nord i sud de la ciutat. En aquesta època assistim als fenòmens d'invasió i barraquisme que van donar pas a la construcció de barris residencials urbanitzats mitjançant polígons d'habitatge massiu sense els serveis mínims necessaris. Van ser aquests anys d'intensa especulació, creixement econòmic i *boom* migratori, els que van permetre la creació d'una primera corona metropolitana extremadament densa. En quinze anys la població de la Barcelona metropolitana havia crescut gairebé en un milió de persones (1,7 milions a 1960 i 2,5 milions a 1975) i ocupava un radi d'aproximadament 10 quilòmetres.

A. Ferrer (1996) sosté que el fenomen de l'habitatge massiu és un fenomen nou i ho entén com un dels fenòmens físics que millor defineixen i evidencien la transformació qualitativa de la ciutat de Barcelona en un àrea metropolitana. Segons aquest autor en aquest període el parc d'habitatges passa de 282.952 a 1.028.634 a l'àrea metropolitana. És l'època en la que es desenvolupen els plans i lleis d'urgència social per pal·liar les necessitats d'habitatge existents al territori, i en el qual es duu a terme la construcció dels polígons d'habitatges com una solució ràpida, urgent, i tanmateix necessària. D'aquesta època són els barris del Verdum, la Trinitat, Bon Pastor, Sant Martí, etc.

A la ciutat de L'Hospitalet el barraquisme i l'habitatge d'autoconstrucció són dues pràctiques molt habituals que responen a les necessitats d'habitatge d'una població que no para d'arribar de les zones meridionals i rurals a la recerca de treball. Assentaments d'emergència que responen també a la imminent demanda de disposar d'un potent «exèrcit de mà d'obra» capaç de fer funcionar la industrialització del país. La ciutat té, als anys 60, 1.328 barraques escampades per diferents zones del municipi, segons apunta Ferrer.

El 1950 la ciutat ja comptava amb 71.580 persones i a finals de la dècada dels 70, concretament el 1979, L'Hospitalet acull 294.627 habitants.

A partir dels anys 60 bona part dels terrenys dedicats a l'agricultura es destinen a la construcció de nous polígons d'habitatge que ocasionaran a la llarga que l'estructura urbana de la ciutat es compongui de la suma de barris formalment molt potents, Bellvitge, Can Serra, el Gornal i el Polígon Pedrosa. Barris diferenciats entre si per les seves característiques topològiques, parcel·làries i per la contundència dels límits que els defineixen. Aquests barris, al costat d'uns altres que es van construir en èpoques anteriors, tenen entitat pròpia, no són subsidiaris d'un centre. Les seves formes són potents per si mateixes, veritables entitats autònomes disperses pel terme municipal que componen un trencaclosques amb febles llaços entre ells i la ciutat, als quals s'han construït unes identitats i organitzacions pròpies de la vida urbana.

La ciutat creix i es transforma a pesar, i al voltant, de barrancs, torrents, vies de tren, zones industrials, línies d'alta tensió i altres obstacles que no impedeixen el desenvolupament descontrolat i autàrquic de barris mancats de serveis públics bàsics i imprescindibles. El frenètic creixement urbanístic, l'especulació i la ceguesa de la classe política dels anys 50-70 van obviar dotar de serveis públics bàsics a la ciutat i les seves barriades: escoles, equipaments sanitaris, clavegueram, parcs infantils, zones verdes, paviment per als carrers, etc. Són evidents els problemes socials que això va suposar i encara suposa.

Les superfícies destinades a l'activitat industrial són d'una proporció considerable i es distribueixen d'aquesta manera:

- Polígons industrials situats als accessos per carretera a Barcelona: Polígon industrial de la Carretera del Mig i el conjunt d'indústries precàries de la Gran Via.
- La indústria interna de la ciutat: La Farga, Tecla Sala, que aviat es faran obsoletes.

El període comprès entre 1975-1985 es caracteritza per ser un període de crisi i creixement dispers. Així ho qualifiquen Iván Muñoz i Ana Galindo a l'article abans esmentat. El final de la dictadura i una perllongada crisi econòmica van marcar aquest període de forts canvis en tots els nivells de la societat espanyola.

L'àrea de Barcelona va patir amb especial intensitat els efectes de la crisi a causa de la seva especialització industrial. L'atur massiu va descoratjar els fluxos migratoris, cosa que farà que a partir d'aquell moment canviï el model de creixement de Barcelona que ja no se centra tant en el municipi de Barcelona i la seva primera corona metropolitana, com a la regió metropolitana (composta el 1985 per 94 municipis i 3,7 milions d'habitants en un radi d'aproximadament 30 quilòmetres) que creixerà integrant al seu perímetre d'acció municipis que en el passat s'havien desenvolupat de forma autònoma.

A partir de principis dels vuitanta s'experimenta un fort procés d'integració de municipis de la segona corona i dels corredors metropolitans. Aquesta dinàmica es gesta durant els anys de crisis, en intensificar-se el fenomen de les segones residències en alguns municipis, la planificació dels quals va permetre l'ocupació dispersa de gran part de l'espai metropolità mitjançant assentaments de baixa densitat.

A les ciutats de l'Àrea Metropolitana es desenvolupen majoritàriament moviments veïnals, sindicals i polítics en constant lluita per aconseguir més justícia en les condicions laborals, polítiques i socials. Associacions de veïns lideren una lluita veïnal per vindicar millores en les condicions de vida als barris: escoles, ambulatoris, enllumenat, clavegueram, comerços, transport públic, etc.

L'arribada dels ajuntaments democràtics que treballen principalment per respondre a les reivindicacions veïnals i socials, se centren en l'àrdua tasca de vertebrar les seves respectives ciutats i intentar solucionar els problemes de connexió dels barris amb el centre de les ciutats i amb el centre de l'àrea metropolitana (Barcelona). Aquesta tasca encara no està del tot resolta, el govern de la Generalitat a través de la «Llei de Barris» ha anat dotant als ajuntaments de finançament per continuar treballant en aquesta tasca.

Per saber més sobre la ciutat industrial et recomanem:

- Colònies industrials:
 - Museu de la Ciència i de la Tècnica de Catalunya. <http://www.mnactec.cat/>
 - Museu Industrial del Ter: <http://www.mitmanlleu.org/>
 - <http://www.vilaweb.cat/media/imatges/docs/diariescola/dossier.pdf>
- Barcelona Industrial: <http://www.anycerda.org/web/activitats/exposicions>
- Novel·les recomanades sobre la ciutat de Barcelona:
 - Eduardo Mendoza: *La ciudad de los prodigios*.
 - Josep M. De Segarra: *Paulina Buxareu / Vida privada*.
 - Mercè Rodoreda: *La plaça del Diamant / El carrer de les Camèlies*.

2.5. La ciutat en l'actualitat. «La ciutat global»

«Así –dice alguien– se confirma la hipótesis de que cada hombre lleva en la mente una ciudad hecha sólo de diferencias, una ciudad sin figuras y sin forma, y las ciudades particulares la rellenan». (Calvino, 1983: 44).

La globalització està provocant uns efectes cada vegada més visibles en les relacions socials, econòmiques i culturals, a les nostres ciutats, institucions, en definitiva, als nostres entorns socials més immediats: allò global i els efectes en allò local.

- Revolució en els sistemes de comunicació i transport. A partir de la irrupció de l'avió i del tren d'alta velocitat s'introdueixen a la ciutat dos elements fins a aquell moment inexistents:
 - Mobilitat. Si per alguna cosa es caracteritza la societat actual és per la contínua mobilitat existent que transfereix els espais propis de la ciutat.
 - Connectabilitat. La ciutat està connectada a través del sistema de transport amb altres ciutats del seu entorn i també amb totes les ciutats del planeta.
- Moviments migratoris globals difícilment regulables. No hi ha cap organisme mundial capaç, en aquests moments, de poder trobar resposta als milions de desplaçaments que es produeixen al planeta. Persones que van d'una zona a una altra, d'un país a un altre a la recerca de millors condicions de vida.
- Connexió amb el món a través d'internet.
- Internacionalització dels fluxos de capital, de l'economia, amb una feble o nul·la presència de l'Estat.
- Descentralització dels centres de producció: el procés de producció està universalitzat.

Les ciutats han jugat i juguen un paper imprescindible per al desenvolupament polític, econòmic, social i cultural de les societats a tot el món. Des del segle XX les ciutats s'erigeixen com a motors econòmics mundials, s'hi concentra la infraestructura necessària per a la producció de béns i serveis, alhora que creixen en població (en l'actualitat la meitat de la població mundial habita a les ciutats).

La popularització del vehicle privat i la potenciació de xarxes d'infraestructures de transport i comunicació forcen l'aparició de les àrees metropolitanes difuminant cada vegada més els límits entre ciutats. A finals del segle passat vam assistir a un canvi integral de l'economia mundial, recolzat per les noves tecnologies de la informació i la comunicació (TIC), en el qual es van succeir dinàmiques de descentralització i fragmentació del procés productiu.

Si fa tan sol uns anys la societat industrial es basava en la lògica del treball, des de finals del segle XX hem passat a una societat basada en la lògica del consum. Com apunta Bauman, això comporta que el nou habitant de les ciutats ja no serà el treballador, d'horaris fixos, format, disciplinat, amb vocació i amb implicació en el seu treball, que coneix el seu entorn immediat, que és conegut en el seu entorn, que l'ha vist néixer i amb el qual se sent identificat. Apareix una nova lògica basada principalment en el consum. Apareix un nou ocupant de la ciutat:

«...un consumidor no debería aferrarse a nada, no debería considerar satisfecha una necesidad y ni uno solo de sus deseos podría ser considerado lo último. A cualquier juramento de lealtad o compromiso se debería agregar esta condición: "Hasta nuevo aviso". En adelante, importará sólo la fugacidad y el carácter provisional de todo compromiso, que no durará más que el tiempo necesario para consumir el objeto del deseo (o para hacer desaparecer el deseo del objeto)» (Bauman, 2003: 46).

El concepte de treball ha canviat considerablement i segons l'autor citat en l'actualitat es regeix per:

- Predomini dels contractes temporals («ara per ara») i dels horaris a temps parcial [part-time].
- Els oficis d'antany, «per a tota la vida», fins i tot hereditaris, resten confinats a unes poques indústries i professions antigues i estan en franca disminució.
- El nou lema és «flexibilitat», i aquesta noció cada vegada més generalitzada implica un joc de contractes i acomiadaments amb molt poques regles i menys drets socials i sindicals.

A l'edat moderna els pobres ja no serveixen com a «exèrcit de reserva» de mà d'obra, els pobres passen de ser un problema a ser una molèstia, no els volem a prop. Es relacionen amb la inseguretats i la delinqüència, i posen en tot moment en qüestió la idea d'ordre social.

La ciutat actual es vertebrada, s'organitza i es planifica a partir de nous centres d'interès i per això s'estructura a partir de criteris diferents, existeixen nous elements que fan que la ciutat es transformi. A continuació apuntarem de forma esquemàtica alguns d'aquests nous elements transformadors de la ciutat actual.

La ciutat troba altres centres d'interès per organitzar-se, alguns d'ells són:

- Les ciutats van perdent la seva potencialitat industrial. És fàcil observar com algunes fàbriques vuitcentistes es reconverteixen en espais culturals: museus, centres cívics, centres comercials, etc.
- L'activitat social i econòmica ja no s'organitza al voltant de les zones de producció, apareix el centre comercial i d'esbarjo com una de les noves centralitats culturals de la ciutat.

- Els barris obrers, abans adossats a les zones industrials, cohabitaven amb les grans zones comercials, residencials i de serveis, i gradualment van perdent aquella idiosincràsia que els caracteritzava i que els identificava amb una classe social molt definida i sòlida.
- Apareixen noves ciutats en forma d'urbanitzacions aïllades formades majoritàriament per cases adossades, situades en llocs estratègics pel transport individual (autopistes) o la xarxa ferroviària o l'aeroport.

Les ciutats participen i són utilitzades des d'una òptica global:

- La producció es globalitza, apareixen i desapareixen noves empreses poc o gens vinculades amb el territori.
- Increment del comerç per la xarxa, apareixen nous comerços i botigues, noves formes d'organització del treball i la producció, les mateixes botigues a tot el món.
- Proliferació de la diversitat humana a les ciutats.
- Creix la desvinculació del ciutadà amb allò local, amb el territori, cada vegada es perd més l'enllaç territori-comunitat.
- Els llaços de veïnatge canvien i cada vegada és més difícil tenir consciència d'allò públic, allò comú, assistim al domini d'allò individual, de l'esfera privada. Cada vegada gaudim de cases més connectades amb el món a partir de la xarxa, i cada vegada participem menys del que passa al voltant nostre.
- La ciutat ja no té un únic centre identificador amb el poder, la cultura, els centres de producció o les classes benestants. La ciutat de ciutats, com diu Josep Ramoneda, la ciutat que s'articula en forma de trama, com un conjunt d'interrelacions de diversos nivells, temàtiques complexes, difícilment d'explicar, de conceptualitzar.
- La ciutat creix i ho fa empassant-se, engolint, altres parts del territori. La ciutat que creix a prop d'una autopista, en zones molt comunicades i que estan fora de la ciutat, ciutats/urbanitzacions tancades, aïllades, protegides, segures, homogènies.

En aquests moments ens trobem en un mateix espai urbà amb realitats diferents dependent de la seva funció a les xarxes de l'economia global. És el que Manuel Castells anomena «espai dels fluxos» i «espai dels llocs». D'una banda ens trobem amb la ciutat, o dit d'una altra manera, la part de ciutat integrada a les xarxes globals, des d'on es coordinen i gestionen els fluxos d'informació i capital. Nodes d'una economia global que funciona unitàriament en temps real i que repercuteix en tot l'àmbit mundial. D'altra banda, una ciutat sense enllaç directe amb les xarxes de l'economia mundial, però que, no obstant això, en depèn cada vegada més per al seu bon funcionament intern.

Per continuar amb l'exemple anterior, vegem la ciutat de L'Hospitalet en els moments actuals:

Muñoz i Galindo veuen en aquesta nova etapa quatre punts que la caracteritzen com una època de plurinuclerització. El primer, bona part de les segones residències passen a utilitzar-se com a primera, així s'incrementa la distància mitjana dels desplaçaments entre residència i lloc de treball i, per tant, s'augmenta el grau d'integració metropolitana dels municipis més allunyats del centre de la regió. El segon, els municipis de grandària mitjana

que s'havien desenvolupat en el passat de forma endògena concentrant població i activitat en teixits urbans densos, entren també en el radi d'acció residència-lloc de treball de l'àrea central. El sistema urbà metropolità passa a tenir una estructura policèntrica. El tercer punt, la descentralització ja no afecta tan sols a les famílies amb rendes elevades de Barcelona, sinó que s'estén entre les capes de població amb ingressos mitjans del municipi de Barcelona, la seva primera corona i els subcentres metropolitans. Finalment, el radi d'acció de Barcelona s'ha estès més enllà dels subcentres, afectant també als municipis petits i rurals dels corredors metropolitans.

Ens situem ja en un estadi postindustrial, on la indústria deixa el seu lloc a les activitats de caràcter terciari perquè aquestes siguin les protagonistes d'un nou motor econòmic. Transformació cap a sectors amb més valor afegit, amb més nivell de competitivitat sense l'entrebanc dels nivells salarials. La indústria pesada, contaminant i amb necessitat de mà d'obra es trasllada fora, a altres llocs més competitius. Ara l'espai es destina a parcs industrials, parcs tecnològics (TIC's), parcs empresarials, centres comercials, àrees especialitzades on són claus la gestió del coneixement, la informació, la investigació i la formació contínua.

Ja no són necessaris grans assentaments humans per fer funcionar els complexos industrials, aquests estan esperant i operant en altres zones del planeta. Ara el capital només necessita consumidors, usuaris que entrin a la ciutat, consumeixin i marxin. Si desitgen quedar-s'hi que paguin per fer-ho, si poden. La ciutat necessita l'espai per a altres ocupacions, amb més valor afegit: hotels, carrers aparadors, barris turístics, concentració de coneixement-informació, gestió de fluxos de capital financer, per als quals només serveix un tipus concret de població.

La ciutat de L'Hospitalet avança al segle XXI, amb més capacitat de planificació urbanística, es projecta al món reclamant la inversió de capital mundial, i d'aquesta forma continua la seva marxa cap al futur dissenyant l'anomenat Districte Econòmic, nou centre de negocis i comercial de la ciutat. Allí se situa la continuació de la Fira de Mostres de Barcelona, es construeix un nou barri residencial i d'oficines «Plaça Europa», connectat amb els Ferrocarrils de la Generalitat i amb la futura línia 9 del Metro. Acull edificis projectats per Toyo Ito, Jean Nouvel i Òscar Tusquets, entre d'altres, i finalment, espais oberts i jardins. El seu emplaçament serveix per enllaçar els barris fins ara mal comunicats (Gornal i Santa Eulàlia). (<http://www.consorcigvhospitalet.com/>)

Decididament la ciutat, lluny de ser la ciutat industrial dels seixanta, va integrant al seu territori serveis com hotels o la Ciutat Judicial, i aposta per la ubicació d'activitats en el camp del coneixement i la investigació. BiopoL'H és una iniciativa impulsada per la Generalitat que pretén situar Catalunya al centre neuràlgic de la investigació biotecnològica. BiopoL'H serà un complex de 300.000 metres quadrats dedicat a la investigació clínica i biomèdica i se situarà a l'entorn de Bellvitge, on es troben l'hospital de Bellvitge i l'hospital oncològic Duran i Reynals. A més, permetrà el retrobament de la ciutat amb el riu Llobregat. Nous reptes per a una ciutat que se situa com un dels centres a l'àrea metropolitana, capaç de trobar un lloc en les inversions globals i que a poc a poc va unint el territori de la ciutat i compactant els seus espais. Nous reptes a partir de les noves migracions de persones procedents d'altres països, que col·laboren a canviar el paisatge humà dels barris i que de vegades són utilitzats per certs discursos polítics com a «bocs expiatoris» dels problemes d'inseguretat, de la falta de recursos socials o del baix nivell educatiu de l'escola. Noves fractures, aquestes no geo-

gràfiques a la ciutat: l'accés a les noves tecnologies, les noves formes de pobresa estructural (persones grans soles, famílies monoparentals amb pocs recursos econòmics, dispersió familiar...) dificultat d'accés a l'habitatge, ocupació precària dels joves, etc.

Finalment presentarem un quadre que recull la descripció que Francesc Muñoz fa de la ciutat actual i que serveix d'introducció a l'Exposició «*Local, local! La ciutat que ve*» que es va celebrar recentment al CCCB. L'autor utilitza tres aspectes clau per descriure la ciutat actual:

- Les formes de la ciutat.
- Societat de la informació.
- Nous imaginaris / Noves consciències.

Aquests tres aspectes els interrelaciona amb altres tres factors que es donen a la ciutat i amb els seus contraris donant una idea molt interessant i fàcil d'entendre del que succeeix a l'actualitat a les nostres ciutats. Aquests són:

- Compacte/dispers.
- Públic/privat.
- Intern/extern.

LA CIUTAT ACTUAL

• LES FORMES DE LA CIUTAT

Compacte/dispers	Públic/privat	Interior/exterior
<p>El creixement de la urbanització ha fet que les antigues ciutats, físicament acotades al territori, legalment limitades en la seva extensió i clarament identificables com a excepcions en un paisatge sense urbanitzar, s'hagin multiplicat sobre un espai que ja s'ha convertit en metropolità.</p> <p>Aquesta urbanització del territori ha tingut conseqüències ambientals importants, com el malbaratament de recursos naturals (el sòl o l'aigua), o l'augment dels impactes que representa el creixement urbà (el consum d'energia o la pèrdua de biodiversitat). Però la urbanització dispersa ha afegit la necessitat de desplaçar-se cada vegada més lluny per dur a terme les activitats quotidianes. Viure, treballar, accedir a serveis o gaudir del temps d'oci significa, per a una gran part de la població, una dependència absoluta de l'automòbil com a mitjà de transport privilegiat en un territori disgregat i en molts aspectes insostenible.</p>	<p>Els espais públics han experimentat canvis radicals no només en la forma en què s'han projectat o dissenyat, sinó també, sobretot, quan s'observa com són utilitzats per les poblacions urbanes.</p> <p>Nous usos i usuaris mostren així la naturalesa canviant de l'espai públic com a espai ciutadà i marc de relacions socials.</p> <p>Al mateix temps, la importància creixent de l'economia del temps lliure ha alimentat l'orientació de les ciutats cap a l'oci i el consum fins al punt de transformar àrees urbanes concretes —com passa amb els centres històrics— en veritables contenidors d'un oci molt més lligat a la visita i el consum que a la residència i l'estada. Els espais públics són, en conseqüència, freqüentats per poblacions diferents segons el moment del dia o el dia de la setmana, i aquest ús «flotant» i ocasional conviu amb el més tradicional i permanent.</p>	<p>En unes ciutats on cada vegada hi ha més persones que ni treballen ni consumeixen al lloc on viuen, la mobilitat creix i inspira mapes mentals del territori que depassen els límits del propi barri i la pròpia ciutat: una cartografia individual i col·lectiva feta de polígons industrials, parcs d'oficines o cinemes multisala d'altres municipis, on es troben els llocs de treball o les àrees d'esplai.</p> <p>Els accessos per autopista, els peatges, les entrades i sortides de la ciutat a les hores punta, recorden així les antigues muralles que separaven l'interior de la ciutat del món exterior. Una separació de l'espai habitat que es fa igualment evident a la ciutat de baixa densitat, on les cases unifamiliars, amb les seves piscines privades i els seus jardins interiors, estableixen amb la mateixa claredat on comença i on acaba l'espai públic.</p>

- **LA SOCIETAT DE LA INFORMACIÓ**

Compacte/dispers	Públic/privat	Interior/exterior
<p>Des de la dècada de 1980, la disponibilitat de tecnologies de telecomunicació i el progressiu abaratiment de l'ordinador personal van portar a imaginar un futur en el qual els treballadors no haurien de sortir de casa per treballar. Les dades actuals de mobilitat mostren, en canvi, tot el contrari. En realitat, és la mateixa tecnologia digital la que —en lloc de fer possible el somni de la mobilitat zero—, gràcies al telèfon mòbil, ens ofereix la possibilitat i, sobretot, la facilitat d'interactuar econòmicament i socialment mentre ens desplaçem.</p> <p>Assistim així a la dissolució de l'antic «lloc de treball», que es multiplica en una gran varietat d'espais on és possible treballar gràcies a una àmplia infraestructura digital, que també utilitzem habitualment quan consumim, usem caixers automàtics o paguem zones d'aparcament. Aquest entramat d'elements i sistemes digitals constitueix l'arquitectura física del que anomenem ciberespai.</p>	<p>Si bé la sociabilitat urbana es construeix a partir d'interaccions de caràcter tant presencial com virtual, les relacions establertes per mitjans digitals es construeixen majoritàriament en l'àmbit privat.</p> <p>Així, l'ús de la telecomunicació significa la privatització d'una sèrie de situacions que fins ara només es podien donar en l'àmbit públic.</p> <p>En sentit contrari, la privadesa també es converteix en un concepte en crisi: d'una banda, existeix una nova 'intimitat pública', perquè sovint, quan fem ús del telèfon mòbil en públic o de les xarxes socials digitals, sobreexposem la nostra intimitat als ulls i oïdes dels altres. D'altra banda, si bé és certa la preocupació per la forma en què la gestió dels bancs de dades digitals permet accedir a informació pròpia de l'àmbit privat, la més que assumida convivència amb dispositius que exploren esferes de la nostra privacitat fa pensar en un estil de vida construït, precisament, sobre un consum de seguretat gens obligat (lock living).</p>	<p>La popularització de la tecnologia digital no només ha disseminat físicament la presència de dispositius tecnològics en els espais urbans —les pantalles de publicitat, els sensors que gestionen el tràfic urbà, o les càmeres de vigilància a l'espai públic— sinó que la utilització d'instruments de fàcil portabilitat, com el telèfon mòbil o els videojocs de butxaca, ha permès que la tecnologia arribi a grups de població cada vegada més jove.</p> <p>La visió que teníem de la tecnologia digital, concentrada en alguns interiors privilegiats —els edificis intel·ligents dels centres financers o els parcs d'investigació—, i associada a un perfil d'usuari exclusiu, contrasta amb la realitat de la seva presència contínua en qualsevol moment i lloc de la ciutat.</p> <p>Aquesta experiència quotidiana i comuna de la tecnologia digital no només es presenta en el temps viscut en els interiors (laborals o domèstics), sinó que també s'expressa en tota la seva magnitud en l'espai urbà exterior.</p>

• **NOVES IMATGES / NOVES CONSCIÈNCIES**

Compacte/dispers	Públic/privat	Interior/exterior
<p>El barri és el lloc de la convivència, on les xarxes de relació donen forma als sentiments de pertinença. Aquesta capacitat identificadora del barri s'ha vist sacsejada, no obstant això, per dos grans processos: d'una banda, la immigració procedent d'altres països fa evident un contingut transnacional poc imaginable fa un temps, i uns vincles entre territoris llunyans o cultures diferents que representen la globalització urbana potser fins i tot millor que les icones de l'arquitectura internacional; d'altra banda, la identificació com a habitant d'un lloc coexisteix amb l'experiència dels «territorians» (habitants del territori) que fan ús de fragments de diferents ciutats per a diferents propòsits i multipliquen el seu espai de vida com si fos un collage fet de retallades de barris i paisatges diversos.</p>	<p>Les imatges de la globalització i les més pròpies del lloc ja es mostren per igual en el paisatge urbà configurant un imaginari col·lectiu híbrid, el compartit pels habitants, que s'assenta en els llocs simbòlics de la ciutat i en les tradicions, i conviu així amb les imatges d'emplaçaments especialitzats, orientats cap al consum, la mobilitat o el turisme, tals com aeroports i àrees comercials de franquícia. Aquesta tensió entre el temps privat que representen aquests nous escenaris i el temps públic, tradicionalment visible en moments de caràcter col·lectiu, suposa una privatització del temps urbà que explica en gran mesura tant la crisi de les formes clàssiques d'associació i participació com l'aparició de formes noves. Així, la capacitat d'accés i enviament massiu d'informació que representa l'ús del correu electrònic, els SMS, les pàgines web o els blogs, introdueix la viralitat en l'exercici de la ciutadania. Sorpren, en aquest sentit, la rapidesa amb la qual s'organitzen protestes urbanes o la celeritat amb que es creen estats d'opinió.</p> <p>És una «ciutadania viral», que no neix en l'àgora pública sinó en l'àmbit privat, i que no requereix de la trobada presencial o l'assemblea de barri.</p>	<p>La globalització urbana ha fet de les ciutats miralls i aparadors del cosmopolitisme. La presència de cultures diferents a l'espai urbà, però, no garanteix necessàriament, per si sola, la gestació d'un gresol divers i en convivència sinó que, més aviat, mostra tot el contrari: l'excepcionalitat cultural.</p> <p>La ciutat es mostra així com una suma d'estats d'excepció (culturals), amb fronteres invisibles i límits entre barris que alimenten un nou imaginari urbà esquarterat i en les quals destaquen punts d'entrada i de sortida, llocs de transició o de peatge simbòlic que, a la manera de <i>check points</i> culturals, configuren la cartografia de l'exclusió. Mentre la comercialització de la cultura fa populars i consumibles les <i>samosas</i>, les danses del ventre o les amantides <i>tabulo</i>, apareixen nous conflictes urbans associats a l'arrel d'aquestes diferències culturals: localitzar espais de culte religiós o evitar l'enquistament de clixés associats a determinats barris són necessitats noves que reflecteixen la progressiva fragmentació de l'imaginari i de la ciutadania.</p> <p>Gestionar, més que resoldre, aquests conflictes obliga a reclamar uns imaginaris urbans més oberts i sense patent d'exclusivitat.</p>

Per saber més sobre la ciutat actual:

- Visita la pàgina web d'Àrea Metropolitana de Barcelona.
 - Exposició: «Local, local! La ciutat que ve». (http://www.cccb.org/ca/exposicio-local_local-33510)

Lectures recomanades:

- Novel·les sobre la ciutat de Barcelona:
 - Juan Marsé: Últimas tardes con Teresa / Rabos de lagartija.
 - Juan Trejo: El fin de la guerra fría.
 - Francisco Casavella: Los juegos feroces.
- Novel·les sobre altres ciutats:
 - Félix Bayón: Adosados.
 - Raymond Carver: Catedral.
 - Paul Auster: La trilogia de Nova York.

3. La ciutat com a estructura urbana

«No intentar hacer una definición rápida de la ciudad, pues ésta es demasiado grande y uno tiene todas las posibilidades de equivocarse» (Georges Perec, 2007).

La finalitat d'aquest capítol podria quedar resumida en una frase que Joan Roca, historiadore i director del Museu d'Història de Barcelona manifestava en una entrevista:

«Cal incrementar la capacitat de les persones d'apropiar-se de la ciutat, i en aquest sentit és molt útil saber "llegir" l'espai urbà, tenir elements per entendre'n les formes, la trajectòria històrica i la utilització» (Roca, 2001: 17)³.

En aquest capítol analitzarem la ciutat des d'una perspectiva bàsicament física, estudiant i definint alguns dels elements urbans, edificis i equipaments que la conformen. La ciutat, entesa com a urbs, pot definir-se, entre altres coses, com un conjunt d'edificis destinats majoritàriament a l'habitació. Aquests es distribueixen en carrers o envolten i donen forma a places, alguns es perden en grans avingudes o s'agrupen en polígons d'habitatges, formant barris que donen a la ciutat formes, ritmes, textures diferents.

3.1. La ciutat des de la perspectiva de la urbs

La ciutat també alberga altres edificacions destinades: al comerç, a la indústria, a les activitats socials i culturals, al transport, a l'aprovisionament d'aigua i energia, a la seguretat, entre moltes altres. Per a aquestes finalitats es distribueixen al territori urbà una sèrie d'equipaments públics i privats als quals es desenvolupa bona part de l'activitat humana i

3. *Revista Barcelona Educació*, n.º 76, maig de 2011. «Espai públic, espai educatiu» (pàgina 17).

a partir dels quals es dona la vida a la ciutat: zones comercials i industrials, xarxes de transports públics, ports, aeroports, zones franques, complexos hospitalaris, ciutats universitàries, mercats, centres d'oci, cinemes, teatres, entre d'altres.

Al llarg del capítol centrarem la nostra atenció en tres elements, al nostre entendre bàsics, que conformen la ciutat com a urbs: el carrer, el barri i els equipaments. La raó és molt senzilla, aquests tres espais de la ciutat estan estretament relacionats amb espais d'interrelació, amb la socialització entre persones. Són llocs que ajuden a simbolitzar, entendre i construir la vida a la ciutat; llocs d'ús quotidià, de representació i construcció simbòlica. Aquests espais formen part del que es coneix com a espai públic. Al capítol següent parlarem amb més detall d'aquest tema.

El carrer és un dels llocs de la ciutat on la vida social està més propera a la nostra llar, allò que considerem més íntim i privat. El barri ens apareix com el primer lloc on s'organitza la nostra vida social en petit format, allò que segueix al nostre carrer i ens posa una mica més a l'interior de la ciutat. Finalment, l'equipament és l'espai on es dona la vida social, un lloc també de socialització, de trobada i d'intercanvi social. És el barri on se situa el nostre carrer i on solem fer un ús més proper dels equipaments: escola, biblioteca, mercat, etc.

3.2. Els espais urbans a la ciutat

3.2.1. El carrer

Carrer ve del llatí *callis*, senda, camí. Solà-Morales (2009) quan parla de l'origen del carrer ens diu que aquest apareix inicialment com un accident topogràfic, el resultat d'un camí que s'adaptava al curs de les aigües, al pas dels animals, a l'itinerari de les persones i dels carruatges, o bé existia gràcies a tots aquests elements i s'anava consolidant i edificant-se a les seves vores per acabar constituint una via urbana.

El carrer és un espai físic urbà que té nombroses i diferents funcions, una de les més elementals és la de dotar de suport bàsic als edificis que la conformen, és a través del carrer que ens permetem accedir-hi. El carrer estructura la ciutat, li dona una forma i també dona un sentit geogràfic a la xarxa urbana, gràcies a la qual ens podem orientar i situar en la urbs.

El carrer és aquella part de l'espai urbà més propera a la nostra llar, on tenim el nostre domicili, està destinada a propiciar la circulació de persones i mercaderies, abans de res és un lloc de pas, d'accés als serveis i equipaments (escola, cafè, mercat...). A més de ser un lloc de circulació de persones, es converteix simultàniament en lloc de trobada. El carrer té una funció socialitzadora important en tant que és allí on establim els contactes més propers i quotidians dins de l'espai urbà. Al carrer acostumem a tenir bona part de les relacions de proximitat amb els nostres veïns; amb ells coincidim i compartim habitualment els edificis, els serveis i els establiments que freqüentem.

El carrer, ja lluny dels contextos de proximitat, es caracteritza per l'ús per als vianants i la mobilitat. D'aquesta manera es converteix en una via pública i es compon de dos elements bàsics: la calçada i la vorera, a través de les quals ens desplacem, es mobilitzen permanentment persones i coses.

La calçada està destinada al trànsit de vehicles, i la vorera, al pas de transeünts. Aquests dos elements conviuen al carrer i en les últimes dècades la calçada, s'ha convertit en el lloc per al vehicle privat i aquest en els últims anys és un dels elements més preocupants a la ciutat.

Segons Lefebvre el carrer, des de la industrialització, és el lloc central de l'automòbil, un lloc per al trànsit, per a la circulació, on aparcament i calçada han convertit al cotxe en un objecte a potenciar, a l'aparcament en una obsessió, a la circulació en un objectiu prioritari, i tots en conjunt en destructors de tota la vida social i urbana. És tal la dimensió d'aquest problema que en l'actualitat la majoria d'ajuntaments, a part de la Guàrdia Urbana, disposen de personal i servei especialitzat per ordenar, controlar i planificar el tràfic i la mobilitat a la ciutat. El problema no radica només en si les ciutats poden o no suportar l'excessiva presència del tràfic rodat, no es tracta només de saber si la ciutat queda o no col·lapsada; es tracta també d'una qüestió greu de contaminació mediambiental (fums, soroll, estrès...) que conclou directament en un problema seriós de salut pública.

La vorera, com a lloc del vianant, està dotada de mobiliari urbà que pretén fer més fàcil i còmode el seu pas. En ella hi trobem emplaçats l'enllumenat públic, els bancs, les papereres, jardineres, fonts, banys públics i panells informatius. La vorera també està dotada d'alguns serveis com cabines telefòniques, caixers automàtics, parquímetres, contenidors, bústies i quioscs de premsa. I finalment, a la majoria de les voreres estan exposats cridaners aparadors engalanats de mil maneres diferents que atreuen l'atenció del passejant i el conviden a entrar als infinits establiments comercials que troba al seu camí. La vorera dels nostres carrers està molt lluny d'aquella imatge remota de gent asseguda i conversant a la fresca, o de nens jugant lliurement sense la vigilància atenta i històrica dels seus pares, quelcom oblidat i del tot inusual a les nostres ciutats.

El carrer també alberga un altre tipus d'infraestructura, en aquest cas molt més funcional i per sort no visible. El transeünt no és conscient quan camina per la ciutat d'allò que les voreres oculten, del que es troba soterrat en la mateixa via pública. Existeix una altra ciutat subjacent sota les voreres, composta de galeries inacabables de clavegueram, de túnels que contenen el cablejat elèctric, telefònic o/i de fibra òptica, canalitzacions d'aigua i gas que proveeixen les nostres llars, i finalment, és necessari parlar del complex de túnels que configuren el transport metropolità de la ciutat.

Benavides defineix el carrer a partir del vocable anglosaxó, *Road* que ens suggereix moviment cap a una destinació i també transport de gent a peu o amb animals de càrrega o vehicle. La seva arrel anglosaxona és *ride* (el *ridan* anglès antic) i denota pas d'un sentit a un altre; de la mateixa manera la paraula francesa *rue* o *viale* en italià que es relaciona amb la paraula llatina *ire* i deriva en la paraula indoeuropea que significa portar o conduir (el *vehani* sànscrit del que deriven també *veho*, *wagen* i *wagon*) exactament anàloga a *road* i *rue*.

Al carrer caminem, ens desplaçem compartint direcció o en direccions oposades, en col·lectiu de vianants, de manera anònima en una massa humana que s'escampa per les voreres cadascú amb les seves cavil·lacions, amb les seves converses, cadascú amb una marxa, amb un pas, amb el seu ritme. Junts sense més pertinença que la del propi pas i les mirades que s'entrecreuen, sent espectadors de multitud de missatges diferents als quals cadascú atén o ignora: «la col·lectivitat sense festeig i la solitud sense aïllament» deia Marc Augé per referir-se al metro com a fet social, però el mateix podríem dir del carrer.

Cada vegada més l'espai urbà, el carrer, la via pública es converteix en un espai equipat per a l'ús polivalent i simultani: ens desplaçem, caminem, errem i mentre caminem mirem aparadors, fem gestions amb el nostre banc al caixer de la cantonada, atenem les imatges i els reclams de cartells i rètols de tot tipus. La ciutat no cessa de moure's, no cessa de moure'ns, caminem i mentre caminem escoltem música endollats al nostre mp3/ipod, parlem pel nostre mòbil, llegim la premsa al nostre ipad o contestem el nostre correu personal mentre descansem en un banc després d'haver menjat un menú *take-way* del restaurant proper al nostre lloc de treball. Un ús cada vegada més privat i individualitzat del carrer. Un ús cada vegada més ocupat, cada vegada més inclinat al consum, a l'empatx i fascinació visual o a l'atordiment dels sentits.

Lefebvre deia que al moviment al carrer l'acompanya l'activitat mercantil i comercial que s'hi desplega. La mercaderia, que no ha pogut limitar-se als llocs especialitzats, els mercats, (places, proveïments), ha envaït tota la ciutat. Com ja vam veure al capítol anterior, des de l'Edat Mitjana, els artesans, alhora productors i venedors, van ocupar els carrers. Posteriorment han estat els comerciants, l'activitat dels quals és exclusivament mercantil, els que es van fer amos i senyors del carrer.

«El paso por la calle, en tanto que ámbito de las comunicaciones, es obligatorio y reprimido al mismo tiempo. En caso de amenaza, las primeras prohibiciones que se dictan son las de permanecer y reunirse en las calles. Si la calle ha tenido en su tiempo el papel de lugar de encuentros, ese papel lo ha perdido, como no podía por menos de ocurrir; limitándose mecánicamente al lugar de paso, se produce al mismo tiempo el paso de peatones (acorrallados) y de automóviles (privilegiados). La calle se ha convertido en retículo, organizado por y para el consumo. La velocidad de circulación, todavía permitida, del peatón se halla determinada y calculada en función de la posibilidad de percibir los escaparates y de comprar los objetos exhibidos». (Lefebvre, 1983: 26).

Hem assistit en aquests últims anys a un desplaçament i una centralització de l'activitat comercial a les ciutats cap a dos fenòmens interessants que es repeteixen a pràcticament totes. El primer, una proliferació dels carrers per als vianants destinats exclusivament al comerç, aquests acostumen a estar als centres de les ciutats i solen estar vigilats per càmeres de vídeo. El segon, la concentració de bona part del comerç urbà en grans centres comercials ben comunicats, fins on arriba sense problemes el transport públic i ben dotats d'aparcaments que faciliten enormement l'ús del transport privat. Espais insípidos, banalitzats com diria Francesc Muñoz i preparats per al passeig dirigit exclusivament al consum on anem a trobar les mateixes botigues de signatures mundialment conegudes gestionades per franquícies, veritables parcs temàtics del consum (Gran Via 2, Les Glòries, Les Arenes...).

El carrer és doncs entès com un lloc de pas de desplaçaments quotidians al que qualsevol ciutadà hauria de tenir accés lliure. No sempre és així, a la ciutat ens trobem amb veritables barreres arquitectòniques que no permeten el pas lliure de qualsevol ciutadà. Ens estem referint al fet que al carrer, per diferents motius, no tothom té les mateixes possibilitats de transitar lliurement. Persones amb dificultats de visió, persones amb mobilitat reduïda, persones en cadires de rodes o persones grans no tenen garantit aquest dret bàsic d'accés al carrer: senyalització insuficient, voreres sense passos adaptats o de vegades inexistents, escales sense rampes, objectes enmig del pas, accessos a edificis sense rampes o sense ascensors, etc., fan de barreres arquitectòniques i impedeixen que la llibertat de moviment sigui un dret

universal. La Llei 51/2003, de 2 de desembre, d'igualtat d'oportunitats, no discriminació i accessibilitat universal de les persones amb discapacitat publicada al BOE de 03-12-03 regula les condicions bàsiques d'accessibilitat i no discriminació per a l'accés i utilització dels espais públics urbanitzats i les edificacions.

3.2.2. *El barri*

L'origen del barri és suburbial, el seu origen està als afores de la ciutat, Joan Coromines defineix etimològicament el significat barri d'aquesta manera:

«Barri es digué primitivament només a les barriades externes d'una població i d'altres coses exteriors, com la portella de fusta o reixat que dona entrada a un pati o casa de camp...» (Coromines: 684).

És així com s'ha denominat barri a aquells nuclis de població allunyats del nucli central d'un municipi, allò que ha anat adossant-se des dels afores del casc urbà al nucli inicial, antic, de la vila.

Els barris al llarg de la història de la ciutat s'hi han anat adossant des de les vores, des de les perifèries. Allò que estava als afores, en els límits, aquella part marginal que creixia als ravals de les muralles de la ciutat medieval, els nuclis poblacionals que creixien fora del nucli urbà només començada la industrialització, els polígons de la perifèria de mitjans del segle passat, s'acaben cosint a la malla urbana i acaben consolidant la ciutat al llarg de la història en les seves diferents formes urbanes i diferents realitats socials i culturals. És el cas de Barcelona, que s'ha anat formant a partir d'anar incorporant, fagocitant petits municipis propers a la ciutat: Sants, Sant Martí de Provençals, Sarrià, Gràcia, etc.

Des d'una perspectiva clàssica podem concebre el barri com una part de la ciutat en la qual coincideixen una sèrie d'aspectes particulars, en moltes ocasions comuns, propis, que el fan diferent d'altres parts de la ciutat. Una història comuna que explica el perquè el barri té una o una altra forma urbanística, o perquè està poblat per persones amb característiques determinades, o perquè existeixen unes determinades associacions, etc. Barris construïts per donar recer a famílies treballadores al voltant d'una fàbrica ja desapareguda, edificacions que s'agrupaven en els contorns d'una antiga estació, barris de treballadors construïts als afores de les ciutats a manera de polígons. Barris que han tingut i encara conserven, ni que sigui a mitges, una certa peculiaritat que parla de l'origen, de recents moviments socials, d'històries compartides, de teixit associatiu, d'equipaments propis i particulars, etc., que donen una identitat, una dinàmica social i cultural que els distingeixen d'altres parts o barris de la ciutat.

Normalment acostumem a viure en un barri de la ciutat, un és d'un barri o ha estat d'un barri. Bona part de les identifications i punts de referències que posseïm a la ciutat estan associades amb el barri en el qual vivim, amb el barri del que diem ser. En ocasions, quan passem per la ciutat, ho fem passant d'un barri a un altre, de vegades sense adonar-nos-en. Altres vegades el canvi és evident, ho percebem en la fisonomia dels carrers, en la forma dels edificis, en el soroll, en el trànsit, en el tipus de gent que hi habita.

És al barri on les persones estableixen de forma més directa bona part dels seus vincles socials i culturals, on perceben i viuen més directament els canvis que es produeixen a nivell

de ciutat i, en definitiva, on es dóna amb més intensitat la convivència a la ciutat: l'escola, el mercat, el parc, el replà de l'escala, el casal d'avis, el centre de joves, la biblioteca pública, el carrer, el centre de salut, l'autobús..., són els espais, els llocs de la vida en comú on molts ciutadans estableixen les seves relacions diàries.

El barri seria la part de la ciutat on un pot fer les coses caminant, sense pràcticament usar el transport públic o fer ús de cotxe, més aviat en bicicleta. De vegades, al barri no es té consciència d'estar a la ciutat, però hi estàs, per moltes que siguin les diferències amb la resta, el barri és ciutat.

El barri és el que dóna a la ciutat aquesta possibilitat de confiança i desconfiança, d'allò conegut i d'allò desconegut, del propi i l'aliè, el proper i el distant; on es produeix una primera fase de socialització, i alhora, es té la noció del proper i el forà. Perquè existeixi una identitat de barri són necessaris altres barris, altres llocs a la ciutat amb estructures diferents, amb històries diferents, amb experiències i xarxes associatives diferents.

Com ja hem apuntat, el barri tradicionalment ha estat un espai d'interrelació, on les persones estableixen de forma més directa bona part dels seus vincles socials i culturals, on perceben i viuen més directament els canvis que es produeixen a nivell de ciutat. En definitiva, el lloc on se situen els espais de vida en comú, els equipaments, on es viu amb més intensitat la ciutat a partir de les comunitats de veïns, l'escola, el mercat, el carrer, la plaça, les entitats: culturals, socials, esportives, etc., el bar, etc. El barri es caracteritza per tenir:

- una forma urbanística particular, uns habitatges característics i per estar situat en una zona concreta de la ciutat: centre, perifèria, a l'entorn d'un centre comercial, o d'una zona industrial.
- un nivell de connectivitat amb la resta de la ciutat o altres llocs que propicia, o no, la mobilitat, la porositat, la barreja poblacional (carreteres, vies d'accés, transport públic...).
- una identitat, una història compartida, uns esdeveniments originaris i/o recents que formen part de la novel·la del barri que acostuma a proporcionar als seus habitants un cert orgull o desafecció.
- una dinàmica social «comunitària», un teixit associatiu més o menys actiu que determinen les dinàmiques socials i culturals que el distingeixen d'altres parts o zones de la ciutat.
- un conjunt d'equipaments públics i privats (biblioteques, centres cívics, centres culturals, equipament escolar, etc.), zones verdes, parcs, jardins, etc., que determinen també les dinàmiques socials i culturals que el distingeixen d'altres parts o zones de la ciutat.

Contràriament al que hem exposat, hi ha autors que tenen una visió menys optimista del que en l'actualitat el barri suposa per a la vida a la ciutat. Les persones, en relació a les seves necessitats, viuen més o menys (connectada, arrelada, vinculada...) al barri, moltes persones per motius de treball, d'estudi..., estan poc vinculades a la dinàmica del carrer o del barri, ja que s'acostuma a tenir la feina i els centres d'estudi apartats del lloc on es viu:

«S'ha produït un afebliment de les estructures tradicionals d'integració ciutadana: la família, el barri, el lloc de treball o d'estudi a prop de casa, les relacions d'amistat vinculades al territori, les organitzacions socials de vocació universal» (Borja: 2005).

Això fa que molta gent estableixi la seva vida social i cultural en altres llocs diferents d'on acostuma a viure.

«La idea de un barrio vivo y plural, a la que apelan todos los planes políticos, ya no es más que una ilusión nostálgica. Lo urbano es cada vez menos sinónimo de ciudad, de valor urbano, de pertenencia a una misma comunidad....Pocos saben en qué ciudad viven propiamente, pues donde se vive no se trabaja y donde se trabaja no se pasa el tiempo libre. Incluso la vivienda se desdobra cada vez más para los días laborales y otra para el fin de semana» (Innerarity, 2006: 116).

3.2.3. Els equipaments administratius, educatius, culturals, sanitaris, religiosos i comercials

En el seu diccionari urbà, Benavides defineix equipament de la següent manera:

«Conjunt d'instal·lacions, edificis i xarxes que permeten el desenvolupament dels serveis col·lectius que precisa una població. Es poden fer dos grups, el primer d'equipaments bàsics, d'infraestructura: xarxes i instal·lacions, transports i comunicacions; energia, canalitzacions, espais col·lectius, etc.; el segon grup és el d'equipaments súperestructurals: edificis administratius, educatius, sanitaris, comercials, culturals, etc. Els equipaments col·lectius no han de ser necessàriament públics» (Benavides, 2009: 75-76).

Recollint els dos grups d'equipament que ens suggereix Benavides caldrà dir sobre aquest tema que els primers, els equipaments relacionats amb les infraestructures o instal·lacions, són equipaments poc o gens desitjats quan estan en els llocs pensats per a l'habitació. Acostumen a ser molestos, trenquen amb l'estètica de la ciutat, actuen com a barreres arquitectòniques, separen barris sencers actuant com a fronteres, disminueix la qualitat de vida per les molèsties que suposa tenir-los al costat i empobreixen el paisatge. Ens estem referint a: les autopistes, vies fèrries, que han fracturat i fracturen el territori, instal·lacions elèctriques (Barri de Vinyets-Molí Vell) que dominen l'espai públic de barris, transformadors elèctrics, infraestructures i tallers ferroviaris, cotxeres d'autobusos... que solen ocupar bona part de l'espai als barris de les ciutats de la perifèria de Barcelona.

Les dues línies de tren (Vilanova/Vilafranca) que divideixen la ciutat de L'Hospitalet, les línies de Ferrocarrils Catalans al seu pas per diverses ciutats del Baix Llobregat, la Nacional II al seu pas per alguns municipis del Maresme, les autopistes que fracturen ciutats com Sant Adrià de Besós, Montcada i Badalona.

Tenim, en segon lloc, els equipaments de proximitat als quals Benavides anomena súperestructurals: escoles, centres cívics, biblioteques, etc., que ajuden a establir relacions socials entre veïns. Aquests equipaments convertits en serveis públics donen més solidesa al barri, més dinamisme social i cultural. Quan un ajuntament decideix aixecar un equipament en una zona determinada de la ciutat està fent alguna cosa més que edificar un altre immoble, depenent de l'equipament de què es tracti està revaloritzant la zona, dotant al barri de més valor social i cultural.

Zaida Muxí diu el següent quan es refereix als equipaments públics:

«los equipamientos públicos culturales tienen la capacidad de ser espacios públicos, capacidad que dependerá de la relación que establezcan con el tejido urbano, de su apertura y de la creación de espacios de transición para que sean espacios públicos ciudadanos..... un equipamiento cultural debe ser multifuncional, debe cumplir su tarea específica pero también debe potenciar su uso y el uso del área circundante como espacio público» (Muxí, 2003).

Dèiem anteriorment que l'equipament (la biblioteca, el mercat, l'escola i el centre de salut) és un lloc a la ciutat molt apropiat per a la vida en comú, on es donen relacions socials entre ciutadans, un lloc també de socialització, de trobada i d'intercanvi social.

Parlarem d'alguns equipaments que la ciutat alberga i que donen un servei directe als ciutadans. Repassarem aquells que de forma ràpida són més visibles i que pràcticament es repeteixen per la totalitat de les ciutats. Els anem a classificar per les funcions que exerceixen. Per a aquest fi ens ajudarem de l'obra d'Horaci Capel, *La morfología de las ciudades*.

Equipament administratiu

Juntament amb el temple, els edificis dedicats a l'administració (govern i control social) són els de més rellevància a la ciutat. Entenem que per dos motius bàsics, d'una banda pel seu significat i valor simbòlic, d'altra banda per les seves funcions de control social i polític. Acostumen a ocupar llocs centrals i representatius de la ciutat de fàcil accés, llocs dominants i estratègics de màxima visibilització. Les diferents administracions congreguen els seus edificis en relació a les competències administratives exercides, en el cas de l'administració central acostumen a disposar de delegacions ministerials, policia de l'Estat, casernes militars, etc. Els equipaments públics municipals tenen com a edifici central l'ajuntament, així com altres equipaments que després detallarem. El govern autonòmic també desplega els seus edificis per les diferents ciutats: casernes de la policia autonòmica, presons, hospitals, etc. Observem com en les últimes dècades les casernes militars han anat desapareixent de la ciutat, per ocupar llocs més allunyats dels centres urbans, per contra, les comissaries de policia, en el cas de Catalunya, els Mossos d'Esquadra, es reparteixen per diferents llocs de la ciutat i tenen una especial presència en zones més poblades on s'intueix una més gran conflictivitat social.

Els centres de benestar social, en la seva majoria llocs de treball habituals dels educadors socials, no es distingeixen per tenir una arquitectura diferent de la resta d'edificis públics. No hi ha una arquitectura particular que caracteritzi aquest quefer públic, com sí que passa amb altres serveis com hospitals, escoles, biblioteques o centres cívics. Les dependències municipals dedicades a aquestes tasques acostumen a ocupar edificis rehabilitats, escoles en desús, cases antigues, etc., o bé, comparteixen edifici amb altres serveis públics.

Equipament religiós

En la història d'Occident les esglésies no s'han limitat exclusivament al culte religiós, han tingut al llarg de la història un pes important i de vegades decisiu en la vida social, política i cultural de les ciutats. El temple, representat per: catedrals, monestirs, abadies, convents, antics hospitals de beneficència, ha exercit una funció de lloc de trobada, ha ocupat un lloc central i dominant dins de l'estructura i el repartiment de l'espai a la ciutat. No cal menys-

prear el valor cultural d'aquests edificis i per descomptat la importància i rellevància que encara exerceixen a la ciutat en relació a l'atractiu turístic.

L'aparició de noves comunitats religioses fa que proliferin i s'instal·lin nous centres de culte a la ciutat. Aquesta circumstància provoca un cert recel i crispació entre els veïns dels barris on se situen aquests nous centres religiosos. La instal·lació de mesquites o/i centres de culte de les comunitats musulmanes s'estan convertint en els nostres dies en motiu de queixes i conflictes. Al nostre país existeix una llei sobre el culte que garanteix l'aplicació real i efectiva del dret de les esglésies, les confessions i les comunitats religioses a establir centres de culte, i té per objecte preveure sòl on s'admeti o s'assigni l'ús religiós, d'acord amb les necessitats i la disponibilitat dels municipis, així com regular les condicions tècniques i materials mínimes que han de garantir la seguretat de les persones i les condicions adequades de salubritat dels centres esmentats.

Els equipaments sanitaris

Si bé a l'Edat Mitjana els hospitals eren principalment centres on s'exercia la beneficència i l'ajuda als pobres, és a partir de la Il·lustració quan els hospitals adquireixen una rellevància més gran com a edificis a la ciutat i assumeixen les seves funcions pròpiament sanitàries. Per diversos motius, aquests equipaments no solen ocupar llocs de màxima centralitat a la ciutat, per contra, se'ls emplaça en espais més aviat als afores dels centres urbans, permetent, això sí, la màxima accessibilitat possible. Per contra, els centres d'assistència primària són equipaments de recent ubicació a la ciutat i que per la seva funció de proximitat al ciutadà acostumen a estar distribuïts pel territori de la ciutat.

Equipaments culturals i educatius

Amb la universalització del dret a l'educació a partir del s. XIX, es generalitza la presència d'un nou edifici, un nou equipament a les ciutats del món occidental: l'escola. A Espanya cal esperar a la Llei General d'Educació de 1970 per poder parlar de la universalització del dret a l'educació bàsica al nostre país. Amb ella es duu a terme una distribució dels equipaments escolars al territori estatal.

«Las ciudades son las sedes de las ciencias y de la cultura y han concentrado siempre los equipamientos educativos y culturales. En ellas se agrupan asimismo otros para el ocio de los ciudadanos, los cuales adquieren una importancia creciente en la sociedad actual» (Capel: 391).

Actualment a Catalunya la competència sobre l'educació pública recau en el govern autonòmic de la Generalitat de Catalunya, aquest és el responsable de construir els edificis escolars, així com d'assumir els costos de docents i personal administratiu. L'ajuntament és el responsable de ceder sòl urbà per a la construcció d'equipament escolar, així com del posterior manteniment de l'edifici. Segons Capel en les últimes dècades s'han construït equipaments escolars moltes vegades utilitzant materials prefabricats per abaratir costos, especialment en els grups escolars de la perifèria popular.

Les universitats al nostre país, segons l'autor citat, han anat, en alguns casos, ocupant edificis dissenyats originàriament per a altres utilitats, majoritàriament religiosos. Les ordres religioses han albergat bona part de l'activitat universitària i no és fins al s. XIX que l'Estat

no pren la iniciativa en la construcció d'equipament universitari, com va ser el cas de la Universitat de Barcelona. Ja al s. XX comencen a proliferar els campus universitaris que intenten agrupar en el mateix espai bona part de l'activitat acadèmica combinant-la amb altres activitats: residencial, esportiva, etc. (Universitat Autònoma de Barcelona). En molts casos les universitats que en altres temps ocupaven el centre de la ciutat es van traslladant a emplaçaments més perifèrics, entre les motivacions d'aquests desplaçaments cal destacar els moviments estudiantils que es generen per tota Europa a partir del maig del 68. Als nostres dies tornem a assistir a un nou canvi d'ubicació, les universitats en el cas de Barcelona, tornen al centre de la ciutat (Universitat de Barcelona, Pompeu Fabra, i Ramon Llull).

Ens queda parlar d'altres equipaments que tenen una finalitat cultural com són centres cívics, biblioteques, centres per a joves..., aquests seran abordats en el següent capítol.

4. La ciutat com a espai públic

La finalitat del capítol està íntimament enllaçada amb l'anterior, seguim amb la intenció d'aportar elements per poder llegir la ciutat, per saber i aprendre a observar l'espai urbà en la seva doble dimensió, la d'espai públic físic i la d'espai públic simbòlic.

Farem especial recalcament a la ciutat com *civitas*, lloc per a la vida en comú, on es construeix un món simbòlic compost de patrimoni cultural, d'informació, de permanent comunicació per diferents mitjans: escriptura, imatges, premsa, ràdio, televisió o els espais virtuals, etc. Puntualitzarem que l'accés a l'espai públic és un accés desigual, no tothom hi participa de la mateixa manera, per a això analitzarem algunes de les formes d'exclusió social que es donen a la ciutat. Finalment ens referirem a l'educació social com una pràctica social que treballa a l'espai públic i per tant atén l'encàrrec de l'administració pública d'ocupar-se de les persones que presenten alguna dificultat social.

4.1. La ciutat des de la perspectiva de la *civitas*

La ciutat des del punt de vista de *civitas* l'entenem com a lloc de trobada de relacions públiques i privades, com aquest lloc «civilitzat» on es comparteix la vida privada amb la vida en comú, on multitud de persones freqüentem i coincidim als mateixos llocs: centres escolars, places, carrers, universitats, centres comercials, espais virtuals, etc. Llocs als quals estem convocats per motius diversos: per conèixer, per passejar, fer esport, anar de compres, manifestar-nos, celebrar festes, etc. La *civitas* com un lloc comú per a la representació social i simbòlica, per trobar referents culturals, socials i polítics, per a la trobada, l'intercanvi, la reunió i la barreja amb l'altre en tant que ciutadà amb el qual establir una relació d'igual a igual i amb l'«Altre» de la cultura: ciència, història, tecnologies, etc.

La *civitas* tendeix a dispersar-se, a liquar-se, a esvair-se al territori; com ja analitzàrem al capítol anterior, les ciutats contemporànies s'estan estructurant a partir d'un gran entramat urbà que no cessa de créixer, que té com a eix central una gran urbs —per exemple Barcelo-

na— a la qual s’hi sumen un conjunt de ciutats més petites —Badalona, L’Hospitalet, Cornellà, Santa Coloma, etc.—, i altres nuclis urbans (Mataró, Sabadell, Terrassa, etc.), així com un conjunt d’urbanitzacions aïllades situades en llocs estratègics que permeten una gran mobilitat: autopistes, xarxa ferroviària o aeroport. La mobilitat de persones entre municipis és constant per múltiples raons: feina, estudis, oci, etc. D’aquesta manera es diversifica la nostra vinculació amb el territori i deixem de tenir una única ciutat com a referència; podem treballar a Terrassa, estudiar a Barcelona i alhora tenir el nostre domicili habitual a Castelldefels. Els llaços identitaris amb la ciutat varien i es diversifiquen en relació als usos; de la mateixa manera que les relacions de veïnatge, la utilització i concepció dels espais públics està canviant per donar pas a noves maneres d’estar i de ser a la ciutat. Muñoz parla de la figura del «territoriant» per referir-se a aquest nou subjecte que viu, percep i actua a la ciutat, amb altres referents més enllà de la ciutat i el barri on viu, la qual cosa, segons l’autor, fa tenir una idea fragmentada i desconnectada de l’espai.

«els territoriants, precisament pels seus nous patrons de mobilitat entre llocs i paisatges diferents, habiten i s’apropien de territoris molt diversos però a través d’un anàleg i estandarditzat sentiment de pertinença al lloc. En altres paraules, malgrat que els llocs freqüentats o habitats no siguin els mateixos, l’experiència del lloc que s’hi esdevé acaba sent força similar i comparable. En conclusió, no només l’ús dels llocs, sinó també el mateix sentiment de pertinença a aquests, és revela com quelcom d’una natura a temps parcial.

De la mateixa manera que l’espai habitat configura una ciutat real feta dels fragments de territori on és viu, és treballa o és visita, el sentiment del lloc també pot definir-es com una suma de fragments, una suma de temps urbans que revelen un tipus espacial d’interacció entre individus i territori, caracteritzat per, almenys dues constants força clares:

- La independència dels límits legals o administratius, com poden ser les fronteres entre municipis o entre barris.
- La desconexió de les característiques vernacles locals, reactives tant a l’espai físic com al social i cultural, normalment considerades en la definició clàssica del lloc.

Ambdues característiques contribueixen a qüestionar el caràcter del barri com el nínxol privilegiat de la identificació i la cohesió entre habitants de la ciutat» (Muñoz, 2010: 76).

La *civitas* com a lloc de trobada de persones de diversos orígens; els fluxos migratoris i aquesta enorme facilitat de mobilitat, comporten inexorablement que la ciutat aculli, com mai, una diversitat de realitats socials i culturals fins ara inimaginables. Ho fa amb una vertiginosa rapidesa i capacitat d’articular noves formes de trobades i deslocalitzacions en l’espai públic, d’expressions culturals a afegir, a incloure i mixturar entre les expressions culturals ja existents. La ciutat s’ha caracteritzat, al llarg de la seva història, com a receptora constant de fluxos migratoris, com a conseqüència d’això, s’hi instaura una presència permanent i dinàmica de pluralitat social i cultural que la fa més atractiva i suggeridora i ens la presenta com un lloc ideal per a l’intercanvi, per a la trobada inapel·lable amb l’altre. El recent fenomen migratori ens situa, com apunta Bauman en una coexistència entre la mixofília i la mixofòbia. D’una banda assistim a un fervent desig de barrejar-nos amb persones diferents, barrejar-se amb els estrangers obre experiències de tot tipus, freqüentem els seus comerços, els seus restaurants de menjar exòtic i ens interessem per la seva diferència cultural, i alhora, no se’ls permet tenir llocs de culte, la seva presència a l’espai públic no està exempta de re-cels, limitacions i prohibicions.

La ciutat, la *civitas* se'ns presenta amb certa freqüència com un espai sense memòria, on derrocar allò que és vell perquè ressorgeixi el nou es fa, en certes ocasions, amb absoluta impunitat, sense tenir present el valor artístic, simbòlic o sentimental d'allò que desapareix. La ciutat com a lloc amb una història comuna sembla que es pretengui esborrar del mapa. És el present el que interessa, el que va passar no importa, no ven, la ciutat sempre jove, sempre actual, sempre activa, dinàmica, sense arrugues, sense fissures. Sembla que no importi el que va passar, ni els qui i com va ser habitada la ciutat. Una recent mostra que el passat ha de quedar reflectit en la memòria col·lectiva de la ciutat: no es vol deixar ni rastre, res del passat, com si aquest envilís el present; retrògrad, fora de lloc. No és una qüestió de retrocedir, ni d'una posició que aposti per la nostàlgia, és senzillament que és necessari un cert respecte per la història, per tenir elements per reconstruir i llegir en el passat alguna cosa propera a les nostres identitats, alguna cosa que ens aproximi i ens orienti sobre el present per poder decidir amb més independència per on volem seguir en el futur.

Tot això ens fa entrar en una espiral paradoxal, d'una banda es fa difícil que les persones que habiten a la ciutat puguin establir fàcilment llaços veïnals i vinculacions sòlides als entorns socioculturals de proximitat. És cada vegada més complicat mantenir la idea de la ciutat com a patrimoni cultural i social col·lectiu, com a espai públic on tota persona pugui establir els seus vincles, sentit de pertinença a partir de la creació de dinàmiques obertes, àmplies, plurals i respectuoses amb la diversitat i amb la diferència. D'altra banda, la ciutat mai havia gaudit d'equipaments públics com biblioteques, centres cívics, etc., ni d'espais públics: places, parcs, passejos, etc., com en l'actualitat.

La ciutat va abandonant paulatinament la seva vocació industrial, desapareixen els centres fabrils, es desplacen a altres entorns de la perifèria o bé es deslocalitzen a la recerca de mà d'obra més barata. La ciutat va canviat d'usos i entra al món del màrqueting, es ven com un producte més: turisme, convencions, fires de mostres, centres històrics o edificis singulars convertits en parcs temàtics..., la qual cosa contribueix també a entendre la ciutat com un lloc ideal per al consum i el comerç fugaç. La ciutat com un producte més a consumir: cafès, bars i restaurants exòtics amb certes al·lusions a altres països, a uns altres temps. La ciutat com a espai públic va adquirint cada vegada més una funció lúdica, festiva, consumista, frívola i banal.

«Així és el tipus de consum que comença a proliferar ja als espais urbans, com ho mostra sense la necessitat d'haver d'anar a cap parc temàtic la quasi infinita sèrie de cafès temàtics que trobem actualment a les nostres ciutats. És tracta d'espais que ens proposen, afectivament, un consum enriquit amb un acurada narrativa nostàlgica que intenta educar quelcom tan comú i banal com prendre un cafè a partir d'una mirada romàntica més que evident. Començant pel mateix nom de l'establiment, on la toponímia i l'onomàstica italiana— il caffè di Francesco, il caffè di Gino, etc.— és conjuguen amb l'exotisme amb pretensions d'autenticitat que noms com “plantacions d'origen” per posar només un exemple, ens arriben a suggerir; continuant amb l'estret menú d'opcions de Disseny interior que “ajusten” l'espai al tema escollit: paleta de colors ocres o verds mats a les taules, cadires i la barra del bar; fingides esquerdes a les parets; sacs de suposat cafè, acuradament disposats a l'espai interior o l'altell» (Muñoz, 2010: 90).

Entendrem la *civitas* des de l'educació com aquell lloc construït per espais diversos de significacions, agafadors simbòlics als quals agarrar-se, espais de llibertat, d'anonimat i d'indiferència, però alhora llocs per a ús públic en les seves formes diverses i les representa-

cions plurals, per a la concòrdia i la discòrdia. La ciutat com una selva de significants i significacions en la qual és fàcil perdre's i no entendre res, motiu pel qual és necessari l'esforç constant de traçar itineraris, camins pels quals circular en funció de les nostres necessitats i desitjos. Marcar itineraris particulars i subjectius, buscar llaços socials, culturals, afectius, de constant resignificació per fer de la ciutat alguna cosa més que un gran basar. Entenem que l'educació té una funció important a l'hora de crear espais on donar temps per inventar, reinventar nous ancoratges de relacions amb la ciutat, amb el barri, amb les institucions socials. Noves formes de connexió, d'estar i aprendre de la ciutat, i a la ciutat. Crear espais per identificar i apoderar-se de llocs propis i col·lectius en els quals fer lligams, continguts amb els quals vincular-se per propiciar que les persones ampliem els nostres itineraris per on circular i crear relacions, ampliar sabers, en els quals detenir-se i no deixar-se arrossegar per la inèrcia de la pressa. Per no passar indiferents pel nostre entorn, per poder fixar-hi la mirada, per detenir-nos en la multitud d'elements que la ciutat ens ofereix, per circular per la ciutat amb plena legitimitat, amb la calma necessària, amb tot el dret a la ciutat, dret a passejar, deambular, pensar, llegir, saber, jugar, descansar, divertir-se, intercanviar, comprar, discutir i pactar.

Saber llegir la ciutat, al nostre entendre, és un saber cada cop més necessari entre els educadors socials:

«Per construir diàleg és molt important considerar l'espai públic a diferents escales, no pensar tan sols en l'entorn immediat, més o menys lligat a unes capes socials i culturals concretes. L'articulació de diferents escales en la construcció física i mental de l'espai urbà és fonamental. Per això és molt important saber itinerar per la ciutat, anar trobant i comparant espais i gent diferents. Així s'aprèn també a distingir situacions, a superar la sensació malsana d'inseguretat genètica, de temor als llocs desconeguts, que porta a recloure's en el petit món propi» (Roca: 18).

La *civitas* no és concebible sense espai públic, sense els llocs de lliure concurrència, accessibles, més o menys segurs, heterogenis, permeables, oberts, representatius de la pluralitat social i cultural de la ciutat. En els últims temps estem immersos en una situació una mica paradoxal, mai s'havien tingut tants mitjans i maneres de comunicació i per contra cada vegada és més accentuat el predomini creixent de la individualització de l'espai públic. Així ho pensa Innerarity i ens diu:

«El espacio público parece haber perdido la eficacia política que de él se esperaba como lugar y procedimiento para articular la convivencia... Hay una dinámica correlativa de privatización del mundo común y empobrecimiento del espacio público. Lo público es simplemente el escenario de tramitación de las reclamaciones privadas... la política representa el esfuerzo por reclamar el vínculo social y establecer significaciones comunes» (Innerarity, 2006: 22-23).

4.2. Espai públic

L'espai públic es caracteritza per estar format per quatre elements bàsics que el fan un espai de relació de trobades d'intercanvi social i al mateix temps un element de representació política. Aquests quatre elements segons la lectura que fem i compartim amb Innerarity són:

- Espais físics de la ciutat: el que comunament s'entén pel carrer: carrers, places, parcs, etc.
- Equipaments públics: centres cívics, biblioteques, instal·lacions esportives, centres oberts, etc.
- Mitjans de comunicació: premsa, ràdio, televisió, etc.
- Espais virtuals: internet, telefonia mòbil, etc.



El carrer i els equipaments públics ocupen clarament un espai físic a la ciutat i en destaquem la importància, perquè s'hi dona una confluència, una trobada presencial de persones, un intercanvi físic. Als altres dos elements, mitjans de comunicació i espais virtuals, el component presencial es fa de forma no presencial sinó virtual; però no per això són menys importants, ni menys efectives que les anteriors. Els quatre tenen un component de construcció simbòlica i política, però és d'especial rellevància en les dues últimes en detriment de les dues primeres. Podríem afirmar que la importància que al principi tenia el carrer com a lloc de trobada, de relacions socials, d'intercanvi simbòlic i d'espai polític, mica en mica ha estat substituïda pels mitjans de comunicació, especialment la televisió i posteriorment amb els espais d'intercanvi, informació i comunicació d'Internet. Cal dir que en l'actualitat bona part de la pràctica professional de l'educador social està basada en aquesta concepció tradicional d'espai públic: el carrer i els equipaments, i serà del que ens ocuparem en aquest capítol. No obstant això, entenem que la intervenció professional no s'ha de limitar a aquests espais, i que aviat, estem convençuts que haurà d'assumir el repte d'estar present en aquests nous formats d'espai públic: Internet i mitjans de comunicació.

A continuació centrarem la nostra mirada sobre l'espai públic compost per carrers, places i equipaments públics; llocs físics d'accés lliure i en principi universal, on se situen els camps d'actuació dels professionals de l'educació social. L'espai públic com un lloc en el qual les persones puguin desenvolupar lliurement activitats culturals, com un espai d'accés universal en el qual es respectin les diferències, d'oci, de contacte i intercanvi respectant les

diferències alienes en un context de pluralitat i diversitat. L'espai públic com a lloc de contacte, de reunió i interrelació a la ciutat. La trobada amb l'Altre (la ciutat com a representació de la cultura d'època) i la de l'altre, amb els ciutadans i ciutadanes que alhora són iguals i diferents: igual en relació als seus drets i deures i diferent en relació a les seves estètiques, costums, ideologies, etc.

Per parlar d'espai públic a la ciutat és necessari parlar de les funcions que l'administració local té respecte del seu ordenament, planificació, control i de la seva responsabilitat que aquest sigui un lloc d'accés lliure i universal. Concretament l'administració pública local referent a l'espai públic té les següents competències recollides en el capítol 3, article 25 de la Llei 7/1985, de 2 d'abril, Reguladora de les Bases de Règim Local.

Article 25.

1. El Municipi, per a la gestió dels seus interessos i en l'àmbit de les seves competències, pot promoure tota classe d'activitats i prestar quants serveis públics contribueixin a satisfer les necessitats i aspiracions de la comunitat veïnal.
2. El Municipi exercirà, en tot cas, competències, en els termes de la legislació de l'Estat i de les Comunitats Autònomes, en les següents matèries:
 - a. Seguretat en llocs públics.
 - b. Ordenació del trànsit de vehicles i persones en les vies urbanes.
 - c. Protecció civil, prevenció i extinció d'incendis.
 - d. Ordenació, gestió, execució i disciplina urbanística; promoció i gestió d'habitatges; parcs i jardins, pavimentació de vies públiques urbanes i conservació de camins i vies rurals.
 - e. Patrimoni històric-artístic.
 - f. Protecció del medi ambient.
 - g. Proveïments, escorxadors, fires, mercats i defensa d'usuaris i consumidors.
 - h. Protecció de la salubritat pública.
 - i. Participació en la gestió de l'atenció primària de la salut.
 - j. Cementiris i serveis funeraris.
 - k. Prestació dels serveis socials i de promoció i reinserció social.
 - l. Subministrament d'aigua i enllumenat públic; serveis de neteja viària, de recollida i tractament de residus, clavegueram i tractament d'aigües residuals.
 - ll. Transport públic de viatgers.
 - m. Activitats o instal·lacions culturals i esportives; ocupació del temps lliure; turisme.
 - n. Participar a la programació de l'ensenyament i cooperar amb l'Administració educativa en la creació, construcció i sosteniment dels centres docents públics, intervenir en els seus òrgans de gestió i participar en la vigilància del compliment de l'escolaritat obligatòria.

Llegint aquest article concloem que és responsabilitat de l'Ajuntament l'ordenació i planificació urbanística de la ciutat en el que podem entendre com l'espai públic: els carrers, les places, els jardins, etc.. no només tenen les formes que els diferents equips de govern municipals i els arquitectes municipals han decidit donar-los, sinó que també aquestes formes, utilitats i ubicacions depenen de la voluntat dels responsables polítics de la ciutat. Cal dir sobre aquest tema que, encara que de manera molt incipient, es comencen a convocar processos participatius per part dels consistoris perquè algunes d'aquestes decisions es prenguin de manera consensuada i més propera a les necessitats i voluntats dels ciutadans. És per aquesta raó per la qual és necessari saber llegir la ciutat, pensar sobre ella, saber quina ciutat volem i com volem viure-hi.

Per no estendre'ns massa en les competències que l'Administració pública local té pel que fa a la gestió de la ciutat i de l'espai públic, ens fixarem en aquelles competències que de forma directa o indirecta tenen a veure amb la figura professional de l'educador social.

Començarem per la prestació de serveis socials, promoció i reinserció social; seria una competència amb la qual es promou el benestar social a la ciutat, especialment entre les persones més vulnerables (nens, joves i adults en situació d'exclusió social) i es dóna l'oportunitat de connectar amb l'oferta cultural de la ciutat.

Una altra competència a la qual l'educador està vinculat professionalment és la de potenciar els equipaments públics: biblioteques, centres per a joves, centres cívics, aules de cultura, etc., com a espais de relació, intercanvi i aprenentatge socio-cultural. És un deure de l'administració pública fer possible l'accés de qualsevol ciutadà a aquests equipaments i superar així qualsevol dificultat motora, sensitiva, idiomàtica i intel·lectual. És també competència de l'administració local defensar la cultura com un dels aspectes clau de la convivència, ja que propicia la comunicació, l'intercanvi, la relació social i l'acostament entre els membres de la ciutat. L'alfabetització i la formació de persones adultes, la difusió del patrimoni artístic i cultural de la ciutat entre els ciutadans i les ciutadanes, joves i grans, nouvinguts i autòctons; afavoreix el grau de vinculació i inclinació a la ciutat i als seus barris, amb la qual cosa se n'adquireixen noves visions culturals i es contribueix a enriquir la convivència i potenciar la cohesió social a la ciutat.

En aquests últims anys hem assistit al món local a una preocupació insistent per part dels responsables polítics per intentar gestionar, ordenar i controlar el civisme a les ciutats. Els ajuntaments han redactat ordenances municipals i plans municipals per afavorir el civisme amb la finalitat de promoure una actitud més responsable a l'espai públic i sancionar administrativament es faltes contra el civisme i la convivència. Segons es dedueix de la lectura de les ordenances municipals, els consistoris són conscients que l'origen de l'incivisme i la insolidaritat està, generalment, en la desigualtat social i les dificultats socioeducatives de la població, els ajuntaments intenten prioritzar amb les ordenances i amb els plans municipals de civisme actuacions preventives, formatives, reeducadores i reparadores. Un intent d'ordenar no només el tràfic i la circulació del transport privat i públic, sinó també de normativitzar, regular i controlar el pas, l'estada i les manifestacions de les persones en l'espai públic.

Per saber més sobre el civisme us recomanem:

- Visitar la pàgina web de l'Ajuntament de Mataró.
 - Ordenances de civisme:
<http://www.mataro.cat/portal/contingut/document/normativa/ordenances/docs/civisme05.pdf>
 - Plans municipals de civisme:
http://www.mataro.cat/portal/contingut/document/originals/pla_DE_CIVISME_2008-2011_2_.pdf

4.2.1. El carrer com a espai públic

El carrer, com ja hem esmentat anteriorment, actua de protagonista i alhora de marc, com un lloc per a l'exploració i alhora com a lloc per a les apropiacions simbòliques, com veurem,

s'hi manifesten diferents accions de comunicació, algunes amb efectes culturals. La mobilitat és sinònim de carrer i aquest de pluralitat pel que fa als comportaments socials que s'hi produeixen i reproduïxen. D'aquesta manera es pot entendre com un element clau que intervé en el comportament urbà, el carrer acull una infinitat de relacions socials, algunes les explicarem a continuació. Al carrer existeixen unes normes explícites i implícites de convivència que regulen la vida interactiva entre ciutadans, els intercanvis econòmics, i que expliquen la disputa permanent entre públic i privat, on es justifica el que ens anuncia Barman: aquesta condició necessària de compartir contínuament el nostre espai amb estranys. El carrer, columna vertebral del sistema d'espai públic està en contínua ebullició, en continu trànsit.

Henri Lefebvre (1983) defensa que el carrer compleix una funció informativa, una funció simbòlica i una funció d'espai, al carrer s'hi juga i s'hi aprèn. Al carrer hi ha desordre i l'autor el defineix com el lloc on un grup (la pròpia ciutat) es manifesta, es mostra, *s'apodera* dels llocs. L'autor defensa el carrer com un lloc (talp) de la trobada, sense el qual no caben altres possibles trobades en llocs assignats a tal fi com a cafès, teatres, sales de festa, etc.

El carrer com un espai públic obert al que qualsevol ciutadà té lliure accés, regulat per unes normes convingudes, convencions que en la majoria de casos són explícites, encara que cada vegada més s'està tornant a fer necessari un reglament, unes normes, unes ordenances de civisme, de convivència, en aquests moments amb un auge inesperat com ja hem explicat. Cada vegada més, l'Administració pública intenta intervenir, ordenar i regular els espais públics. Els espais de joc i aprenentatge a la ciutat han deixat de ser espais sense control o de «control informal», per passar a ser espais controlats professionalment. L'Ajuntament ordena i decideix els espais per al joc i també per al control sota l'atenta mirada de monitors, educadors i mediadors als parcs i equipaments infantils i juvenils, instal·lacions esportives i patis d'escoles habilitats els caps de setmana. Jugar, estar i passejar, els nens i joves, fora d'aquests llocs, es converteix en un «estar fora de lloc», en una molèstia més per a la ciutat i també en un motiu d'intervenció de l'educador social.

El carrer com a lloc d'exercici d'allò públic ha tingut i té un important valor i significació d'ordre polític. Expressions que ja formen part del passat de certes tendències polítiques «el carrer és meu», el carrer ha estat i està en l'actualitat el lloc d'expressió política amb manifestacions, revoltes i reivindicacions de tot tipus. Només cal fixar-se, en aquests temps de crisi econòmica, com en són de freqüents les manifestacions de funcionaris en contra de les retallades salarials, treballadors de les empreses en suspensió de pagaments, estudiants en contra dels plans d'estudis i retallades universitàries, entre altres.

Manuel Delgado (2007) parlant del carrer com a espai públic ens diu que és un espai en continu ordenament, per la seva condició d'estar organitzat a partir i al voltant de la mobilitat. Per a aquest autor, el carrer és una institució social, se li assignen tasques estratègiques i competències bàsiques com ser el lloc de relació entre desconeguts. L'aparent desordre que sembla regnar de vegades al carrer és una estructura social o ordenació de persones institucionalment controlada o definida. Cadascú té assignat un paper o rol, per això el carrer és una institució social i s'hi desenvolupen formes pròpies d'aprenentatge i sociabilitat els protagonistes de les quals no estan associats entre si per llaços involuntaris com els que caracteritzen els sistemes de filiació, no apareixen immiscuïts en ordres formals estables com els que són propis de les institucions primàries de la societat, ni comparteixen una mateixa visió del món ni sentiments identitaris propis d'una comunitat. Convenim amb Delgado que el

carrer en cap moment se'ns presenta com un espai natural, en tot cas, sí construït, social i culturalment o millor dit, en construcció, a partir de convencions i, cada vegada més, intents de regular-lo i controlar-lo amb normatives, ordenances i programes de civisme.

Tornant a Lefebvre, aquest autor fa una vindicació del carrer i diu que l'absència de carrer implicaria una desaparició de la vida, limitació de la «ciutat» al paper de dormitori, així com a una aberrant funcionalització de l'existència. El carrer cal entendre'l com un lloc per als símbols, per als rituals, per a les celebracions; compleix un paper simbòlic, s'hi celebren victòries de l'equip de futbol local, s'hi col·loquen monuments, s'hi organitzen manifestacions i entre moltes altres accions, concerts. A Catalunya, en la diada de Sant Jordi, la gent pren els carrers per celebrar el dia de la rosa i el llibre, com també ho fa per manifestar-se multitudinàriament en contra de les guerres o acampant en una plaça per protestar per la indignació que produeixen entre els ciutadans els avatars de la democràcia al nostre país.

Recollirem ara la funció informativa de la qual parlàvem al principi: l'espai urbà del carrer és el lloc per a la paraula, per a l'intercanvi, tant de termes i de signes com de coses, com deia Lefebvre.

El carrer, en altres temps lloc per on circulava més la paraula que la lletra escrita, més les escenografies i esdeveniments reals amb successos que s'esdevenien en plena via pública i a plena llum del dia, que les imatges fotografiades o exposades en pantalles. La paraula baladrejada i cantada de pregoners, cridaners, serenos i agutzils anunciant la verdura i peix fresc, notícies i bàndols municipals. A Barcelona, fins als últims anys del segle XIX, el carrer era el lloc de l'execució pública on exhibir i passejar als penats, als reus, abans de ser ajusticiats, per ser escarmentats públicament per donar mostra exemplar del poder de la justícia, que surt de les sales i palaus per fer-se pública.

«Las ejecuciones habían dejado de ser públicas pocos años antes, por Real orden de 24 de noviembre de 1894. Esta medida había suscitado críticas vivas: *De este modo, leemos, ha perdido en España la pena de muerte su ejemplaridad, sin ventaja ni compasión alguna, ya que los relatos de la prensa no sólo excitan la curiosidad, sino que rodean al criminal de una aureola pernicioso*» (Mendoza, 2001: 239).

Ens detindrem en aquesta funció informativa i simbòlica que té el carrer. Hem fet una observació que no pretén ser, ni molt menys, rigorosa, amb la qual pretenem explicar d'una banda que el carrer és un perfecte lloc per a l'observació i de l'altra que ens trobem amb tres tipus d'informació que hi circula:

1. Informació visible regulada, col·locada en llocs fixos, estratègics, dissenyats i preparats per a aquest fi, així com un conjunt de monuments que tenen com a funció: comunicar, anunciar, commemorar i simbolitzar.
2. Informació visible irregular, apareix en qualsevol lloc, gairebé sempre en els llocs on està prohibit informar. Una informació que circula per la ciutat extraoficialment, que neix dels col·lectius de ciutadans o individualment dels ciutadans que entenen l'espai urbà com un lloc per expressar-se.
3. Informació invisible (virtual) que ens arriba a través de les ones dels satèl·lits, espais wifi, etc., que ens mantenen totalment connectats a un univers virtual i privat a partir del nostre telèfons mòbils, ordinadors portàtils...

1. Informació visible regulada

a. El carrer: llegir i escriure al gran basar de la informació

Estem contínuament convidats a parar atenció, a fixar la mirada en infinitat de missatges que estan exposats a la via pública. El carrer constitueix el lloc privilegiat on s'escriu la paraula, i es fa a les marquesines empaperades amb cossos gairebé nus anunciant la nova temporada de bikinis, tanques publicitàries que ens mostren l'últim model de tot terreny amb el qual escapar-nos el cap de setmana, la platja paradisiàca que podria ser destinació de les nostres vacances si volem amb Iberia, cartells onejant als fanals amb les cares dels candidats a l'alcaldia que ens anuncien que estem en període electoral, columnes anunciadores de les activitats que ens proposa l'ajuntament per al cap de setmana mentre ens ofereixen la temperatura ambient i ens diuen que arribem tard a la feina si fem cas de l'hora que marquen els dígitos lumínics del rellotge incrustat a la part superior, anuncis lluminosos que brillen a la llunyania canviant de formes i colors ens conviden a beure un excitant refresc, el cartell multicolor que ens convida a una macrofesta, que ens fa a fixar en l'hemeroteca ambulat del quiosc de la cantonada. I finalment els diaris de tiratge gratuït que tothom llambrega al Metro o a l'autobús i que després acaramullen les papereres, o sobrevolen i adornen les voreres. Per no parlar de les impressionants imatges que cobreixen els edificis en restauració anunciant l'empresa patrocinadora. O les imatges, frases, *slogan* que passen a les carrosseries dels autobusos, que enfunden tramvies i adornen cotxes d'empreses i que, per si no en tinguéssim suficient amb el que hem vist a les voreres, ens delecten també a les calçades. Miris per on miris, vagis per on vagis per la ciutat, les 24 hores del dia tens un *slogan*, una imatge, una frase, una paraula que et convida a beure, vestir-te, invertir i entre moltes altres coses, votar. Aquesta és la ciutat de les paraules i de les imatges, aquesta és la ciutat de la imatge i de la informació escrita.

b. El nomenclátor: els noms a la ciutat

Els noms dels carrers esculpits en marbre i incrustats a la façana dels edificis que al·ludeixen a una història, a un saber comú, a un reconeixement col·lectiu i que de vegades ens despertten la inquietud de seguir llegint i esbrinar una mica més sobre el personatge en qüestió: Balmes, Muntaner, Ausiàs March, Frederica Montseny... O, per contra, formen part de la quotidianitat i se sacralitzen, com diu Augé, i de vegades no s'atina a saber que «Verdaguer» o «Tetuán», són significants que indiquen alguna cosa més que el nom de dues parades de Metro. El nom que oficialment s'adjudica a un espai públic: una estació de Metro, un carrer, una plaça, etc., no és arbitrari, no és gratuït, com gairebé res a la ciutat; per norma general obeeix a una lògica associada al moment històric i a la conjuntura política. Noms significatius per a llocs significatius, com per exemple els carrers de l'eixample de Barcelona; amb aquests noms de: Consell de Cent, Bruc, Les Corts Catalans, Roger de Flor, etc., es pretén realçar la història del nostre país, batejant carrers en una de les zones més prestigioses de la ciutat, recordant efemèrides, personatges i institucions il·lustres que formen part de la nostra història. Per motius semblats en els nous enclavaments de les ciutats no és estrany

que aparegui el nom d'Europa entre les noves vies, places i avingudes. Els carrers dels centres de les ciutats estan reservats a personatges i esdeveniments importants a qui les nostres institucions creuen necessari prestar reconeixement: plaça Catalunya, plaça de Sant Jaume, etc. A mesura que ens allunyem del centre les intencions canvien, i els motius a homenajar són uns altres, d'aquesta manera proliferen la «plaça d'Andalusia», «Blas Infante», per explicar que els primers habitants d'aquests carrers, places i barris de la perifèria de la ciutat són originaris del sud de la península. Per marcar la seva activitat industrial, la ciutat bateja els seus carrers amb noms com: el carrer del Crom, carrer Cobalt, carrer de l'Electricitat, etc. L'autoritat local, qui per llei decideix el nomenclàtor dels carrers, no sempre convenç als seus ciutadans, i on l'Ajuntament de manera oficial acorda anomenar a una plaça, «plaça de la Palmera», els vilatans s'obstinen a dir-li de manera oficiosa «plaça de la Llibertat» en record de recents lluites veïnals.

c. Obert les 24 hores: El carrer com un museu que commemora la història col·lectiva

Ens queda ressaltar la importància que tenen els monuments que anem trobant i que tenen la virtut de no passar desapercebuts als ulls dels vianants. Tenen la potència evident de què estan aquí, apareixen sense avís previ. Sens dubte no van ser posats només per ser vistos, sinó que compleixen una funció simbòlica com la dels noms dels carrers; qui va decidir col·locar-los allí ho va fer amb una altra intenció a part de l'estètica. Els monuments li donen a l'espai públic, al carrer, a la plaça, aquesta condició de museu a l'aire lliure i reforcen la funció de memòria col·lectiva que la ciutat compleix. També tenen la de reforçar la condició cultural, política i cívica de l'espai públic. Els monuments ens parlen de la història de la ciutat, és a dir, de com ha estat ocupada, per qui ha estat governada, quines expressions culturals s'han anat desenvolupant al llarg de la seva història i que enriqueixen el seu patrimoni artístic.

Ens referíem al capítol anterior, quan parlàvem de l'època barroca i de la necessitat que existia de donar a conèixer el poder del rei a la ciutat, que la forma més recurrent era instal·lant la seva figura de pedra o bronze al centre de la plaça Major. Figures eqüestres de reis, dictadors, militars i, per sort altres, han estat i són els ocupants de l'espai públic: fonts amb temes al·legòrics a la mitologia, personatges il·lustres de la literatura, de la ciència, de les arts en general. En l'actualitat, en diferents llocs de la ciutat veiem com el monument commemora efemèrides recents com el reconeixement a les persones que van lluitar per les llibertats democràtiques al nostre país (L'H: El pont de la Llibertat (<http://www.elpont.org/download.html>), El Fossar de la Pedrera (1983-1986) (http://ca.wikipedia.org/wiki/fossar_de_la_Pedrera). La ciutat té una edat, que de vegades no aparenta, i d'això parlen alguns dels monuments que han estat capaços d'aguantar el pas del temps.

Els monuments, com el nomenclàtor dels carrers, també canvien i uns substitueixen a uns altres marcant el canvi d'època històrica, mostra evident d'això ho evidencia la gradual desaparició de les figures eqüestres del general Franco i de tot allò que, a l'espai públic pugui recordar el període de la dictadura militar: jous i fletxes, monuments als caiguts, figures eqüestres del dictador, etc.

Antonio Ontañón, citant a Middleton i Edwards ens diu:

«...la importancia de la noción de olvido y recuerdo institucional reside en que demuestra que el recuerdo colectivo es fundamental para la identidad e integridad de la comunidad. No es sólo que “quien controla el pasado controla el futuro” sino que quien controla el pasado controla quiénes somos» (Ontañón, 2005: 85).

Els nous monuments, la nova monumentalitat en l'espai públic intentaran representar la modernitat i per a això es dotarà d'edificis d'altures i formes vertiginoses, de dissenys abans impensables i de materials transparents, nets, gairebé líquids, que fan del carrer i de la plaça el lloc perfecte d'exposició i contemplació absorta dels avenços de la tècnica i el poder econòmic. O del monument per deixar senyals del nou disseny urbà amb la intenció d'encoratjar el turisme perquè no decaigui i tenir la ciutat sempre a punt per a aquesta lucrativa activitat econòmica. (La plaça de l'Encarnació, coneguda popularment com la plaça dels bolets. Sevilla: [http://es.wikipedia.org/wiki/plaza_de_la_Encarnaci%C3%B3n_\(Sevilla\)](http://es.wikipedia.org/wiki/plaza_de_la_Encarnaci%C3%B3n_(Sevilla)))

«[...] el monumento conmemorativo pierde todo su significado político y religioso y ya no se simboliza con el clásico monumento figurativo, con pedestal y su inscripción, sino con la erección de otro tipo de monumentos, como son los rascacielos, aparentemente mudos, pero con una carga ideológica mucho más fuerte que los anteriores:

“(El poder) ya no necesita construir monumentos conmemorativos porque carece de representación figurativa, sino monumentos especulativos como los rascacielos, que se imponen tanto a los ciudadanos en el campo ideológico como al propio espacio de la ciudad” (Maderuelo, 1990, p. 130)» (Ontañón, 2005: 175-176).

Els monuments, en relació a la transmissió del patrimoni i de la memòria històrica de la ciutat tenen, sens dubte, un contingut commemoratiu (certs tints nostàlgics i immobilitats), són referents significatius i per aquesta qüestió tenen limitada la seva capacitat de plasmar la construcció simbòlica de la ciutat. Aquesta es duu a terme amb la comunicació i amb la participació, la memòria col·lectiva com quelcom viu, plural, oposat a un cert concepte d'història, funció aquesta adjudicada a l'educació.

2. Informació visible no regulada: La paraula i la imatge en trasgressió

Pel que fa a la informació «informal» ens queda dir que acostumem a trobar-la en els cartells fixats als llocs on està prohibit fixar cartells. Això ens anuncia que a la ciutat circula una informació que se'n surt dels marcs institucionals i dels llocs preparats i concebuts per fixar cartells. Apareix una informació que s'escapa dels contextos habituals, que no demana permís per ser enganxada, que no paga per ocupar una marquesina o una tanca publicitària, que utilitza qualsevol lloc: persianes, vidrieres, parets, fanals, etc., i que ens convida a la manifestació, al concert a la casa ocupa, ens informa que es lloguen habitacions, que es venen pisos, motos, negocis de segona mà, anunciant «professor Banna» remeier africà nouvingut que guareix el mal d'ulls o senzillament que es recompensa amb 300 euros trobar «gosseta extraviada». El carrer com el lloc on la paraula, eludint l'ordenança de civisme a l'ús, surt de la marquesina i s'instal·la a la paret, al banc, a manera de pintada mostrant cert malestar ciutadà i demanant la dimissió del polític suposadament corrupte «Alcalde dimissió» o fent públic l'amor que un ciutadà anònim li demostra a la seva estimada «Lucía te quiero» o els *tacks* il·legibles amb els quals alguns joves fan la seva particular inscripció a la ciutat i marquen els seus recorreguts particulars entre parets, aparadors, columnes, etc., per no parlar dels grafitis.

Una informació que demostra que a la ciutat, com era d'esperar, no tot és regulable, no tot té un ordre, que hi ha dissidències, transgressions, desacords, postures ciutadanes diferents, disperss i diverses que pretenen fer ús, apropiar-se i entendre en certa mesura l'espai urbà com a espai públic.

3. Els espais virtuals

El carrer com a espai públic, adquireix una tercera dimensió, aquella que no es veu però que condiona cada vegada més l'actuació de la gent al carrer: un lloc pel que passen ones de telefonia mòbil, de sistemes wifi, que fa que les persones puguin mantenir el seu món privat en moviment, a l'espai públic, i donar al carrer una simultaneïtat que abans mancava. Parlar per telèfon, escoltar música, llegir i escriure el correu privat mentre es camina, accedir a informació on-line. Ens detindrem més endavant en aquesta nova faceta del carrer.

4.2.2. Els equipaments socials i culturals a l'espai públic

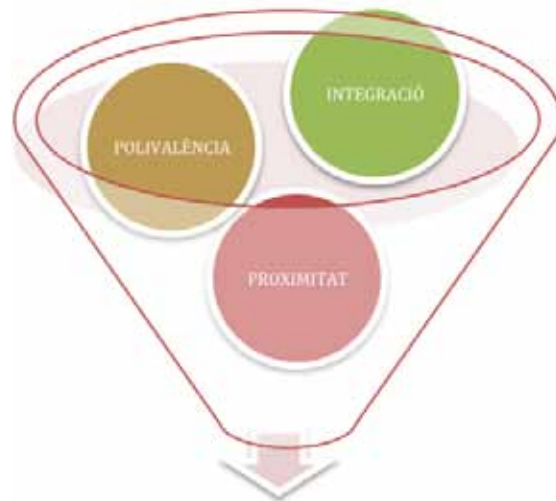
Dels equipaments públics ja n'hem parlat al capítol anterior, en aquest nou apartat, ens detindrem en els equipaments gestionats per l'Administració pública local. Aquests tenen com a finalitat afavorir la vida social i cultural a la ciutat; són espais destinats a la trobada, llocs de relació i intercanvi entre ciutadans, tenen la funció, en certa manera, de mantenir connectats, relacionats, vinculats als seus usuaris amb el territori, amb el barri en el qual viuen, amb la ciutat que habiten.

Els equipaments públics com a espais públics a la ciutat ja no es poden considerar tan oberts com el carrer, aquests requereixen unes condicions, requisits explícits o implícits que l'usuari ha de conèixer i acceptar. Se sap, se sobreentén que per fer ús d'un equipament públic, d'entrada, tota persona ha de saber manejar una sèrie de coneixements, habilitats socials bàsiques per poder-hi accedir. Cal l'acceptació d'unes normes socials necessàries perquè l'equipament pugui dur a terme les activitats que s'hi desenvolupen.

Dels equipaments públics que tenen una funció social i alhora cultural, ens detindrem en els tres que estan més relacionats amb l'educació social i amb el treball educatiu amb joves. Aquests són:

- a. Centres cívics.
- b. Biblioteques.
- c. Centres per a joves.

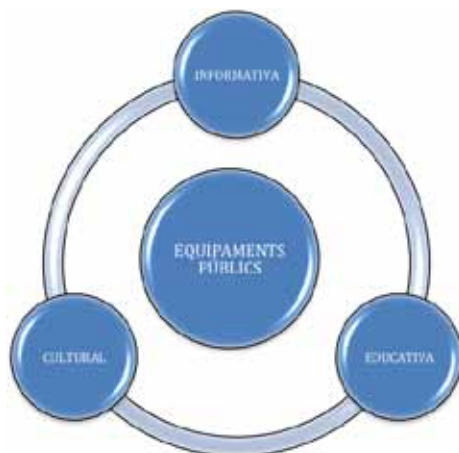
Podríem dir que hi ha tres principis que caracteritzen a aquests equipaments públics municipals com a espais d'interrelació social i cultural. Aquestes són:



EQUIPAMENTS PÚBLICS

PROXIMITAT	POLIVALÈNCIA	INTEGRACIÓ
<p>Els equipaments acostumen a estar al barri, propers al lloc de residència dels ciutadans. L'oferta d'activitats es dirigeix a persones a títol individual o a grups, associacions i entitats de la ciutat. En moltes ocasions, aquests recursos són tota l'oferta cultural que existeix a la zona en la qual estan situats.</p>	<p>Aquests equipaments, en la mesura de les seves possibilitats, ofereixen activitats diverses per a persones i grups diversos quant al gènere, a l'edat, grups i persones amb necessitats especials. Aquests recursos es caracteritzen per una certa plurifuncionalitat, en les seves instal·lacions, alguns més que uns altres, acullen activitats i funcions diverses: podem trobar que les instal·lacions d'un centre cívic acullen una Unitat Bàsica Social d'Atenció Primària, o un centre obert; una biblioteca pot complir la funció de sala d'exposició i alhora sala de concerts.</p>	<p>Es procura que aquests serveis estiguin íntimament vinculats als barris en els quals estan situats i integrin les dinàmiques socials que es desenvolupin tant a nivell individual com de les entitats de la zona. L'equipament té la funció de posar en contacte, vincular a les persones que l'utilitzen amb l'entorn social i cultural en què resideixen. Són espais amb els quals es reforça la cohesió social i la convivència a la ciutat.</p>

A grans trets aquests equipaments compleixen amb tres funcions que a continuació anem a detallar:



INFORMATIVA	CULTURAL	EDUCATIVA
<p>Acostumen a disposar d'informació escrita (fullets, cartells, programes, etc.) sobre les activitats culturals que es realitzen a la ciutat i a fora i Informació diversa que l'Ajuntament difon entre els ciutadans. També s'acostuma a disposar d'un lloc perquè les entitats de la ciutat informin de les seves activitats. Trobem també que d'una manera o d'una altra aquests equipaments posen a disposició dels seus usuaris material informàtic amb el qual poder accedir a Internet.</p>	<p>Són llocs que en la majoria de casos estan situats i vinculats al territori, o bé perquè l'equipament ocupa un antic edifici emblemàtic del barri (antiga fàbrica, mercat restaurat, antiga masia, etc.) o bé perquè l'equipament forma part de les reivindicacions veïnals, o per altres motius que fan que les persones identifiquin l'equipament i s'hi identifiquin més enllà de l'activitat que s'hi desenvolupa. Aquests serveis actuen en moltes ocasions com a referència cultural i tenen a veure amb activitats dotades de continguts relacionats amb l'entorn: festes, esdeveniments locals i l'intercanvi de coneixements. Aquests espais donen l'oportunitat a les persones d'accedir a diversos aprenentatges: informàtica, tallers de lectura, alfabetització digital, etc. S'hi realitzen accions culturals com teatre, escola de música, actes literaris, etc.</p>	<p>En molts d'aquests equipaments es realitza una important activitat educativa amb menors i joves en relació a reforçar continguts escolars, habilitar sales d'estudi, coneixement de l'entorn social i cultural. S'intenta que menors i joves amb dificultats socials i educatives puguin tenir aquests serveis com a llocs de trobada i de referència. Aquests equipaments, o bé ja tenen contractats educadors socials per dur a terme actuacions educatives, o bé permeten que els educadors d'altres serveis hi puguin realitzar les seves activitats, bé en actuacions coordinades entre serveis diferents, bé cedint-los els seus espais.</p>

A continuació descriurem amb una mica més de detall els equipaments als quals ens estem referint:

a. Centres Cívics

Els Centres Cívics són equipaments públics que apareixen amb la democràcia municipal de finals dels anys 70, i ho fan, en part, en el marc de les reivindicacions dels moviments veïnals, amb les quals fan notar la falta de polítiques culturals en determinades zones de la ciutat. Des dels seus inicis, aquests equipaments tenen una estreta vinculació amb el barri ja que en la majoria d'ocasions, el centre cívic era l'únic equipament públic de caràcter social i cultural que existia. Mica en mica les administracions públiques van remodelant edificis en desús, antigues fàbriques, escorxadors municipals, antics mercats, masies, alguns d'ells edificis singulars que comencen a desenvolupar una nova funció a la ciutat. A l'actualitat, els ajuntaments continuen apostant per aquest tipus de serveis públics i per aquest motiu es dissenyen nous edificis, ara possiblement més ben adaptats a les noves necessitats, nous usos i tecnologies.

Els centres cívics han anat aollint al llarg de la seva història una diversitat important d'activitats, unes, a proposta dels ajuntaments, unes altres, a proposta d'associacions veïnals i/o culturals de la ciutat. Els centres cívics com a llocs de proximitat, han permès descentralitzar bona part de serveis que en un principi estaven concentrats en els serveis centrals de l'Ajuntament, situats al centre històric i econòmic de la ciutat. Així és com aquests equipaments han albergat serveis bàsics i s'han caracteritzat per donar serveis polivalents i capaços d'albergar funcions i actuacions diverses, entre les quals destaquem les següents:

- Ser la seu de les oficines d'atenció i informació al ciutadà: des d'on els ciutadans podien fer les seves gestions i tràmits administratius.
- Lloc on donar recer a les regidories de districte o de barri, d'aquesta manera s'aconsegueix més proximitat entre els responsables polítics i el territori sobre el qual han de governar.
- Acollir de forma provisional o permanent els serveis socials de la zona.
- S'ha dut a terme la descentralització d'activitats culturals: tallers, exposicions, espectacles en petits format, etc.
- Ser la seu de les entitats veïnals i culturals del barri.
- Destinar les instal·lacions a lloc de trobada de grups de joves.
- Ser la ubicació provisional, o en alguns casos permanent, de centres oberts, biblioteques públiques, ludoteques, etc.

En aquests moments els centres cívics es caracteritzen per ser equipaments públics, polivalents, accessibles i propers a tot tipus de persones, per norma general ofereixen una programació continuada molt variada i en sintonia amb el barri. Activitats culturals, tallers, formació permanent, exposicions, espectacles per pràcticament tots els ciutadans i ciutadanes del barri, associacions, grups de joves i adolescents, persones grans.

Per saber més sobre centres cívics et recomanem les següents pàgines:

- Centres cívics de Barcelona: <http://www.bcn.cat/centrescivics/ca/welcome.htm>
- Centres cívics de Girona: <http://www.girona.cat/ccivics/cat/index.php>

- Centres cívics de Tarragona: <http://www.tarragona.cat/lajuntament/conselleries/festes-i-joventut/centres-civics/centres-civics>
- Centres cívics de Lleida: <http://participacio.paeria.cat/centres-civics-i-locales-socials>

b. Biblioteques

Les biblioteques són espais públics i gratuïts mitjançant els quals qualsevol ciutadà té accés a un conjunt de recursos materials relacionats amb la promoció de la lectura, la cultura i l'aprenentatge. En elles es pot accedir al préstec de llibres, música (CD) i revistes, també es pot participar en activitats culturals: concerts, conferències, debats, tallers, etc. A la biblioteca, per norma general, es pot trobar tot tipus d'informació sobre l'agenda d'activitats culturals i socials de la ciutat, raó per la qual, la biblioteca es converteix en un centre de recursos no només per al préstec (llibres, revistes, o discos), la lectura i l'aprenentatge, sinó també, per facilitar a la ciutadania l'accés a la informació. A les biblioteques se sol centrar bona part de l'activitat cultural de la ciutat, especialment als programes literaris així com mantenir les lletres com a prioritat de les activitats de difusió. Les activitats culturals no són les úniques actuacions que s'hi desenvolupen ja que a les biblioteques es poden dur a terme accions relacionades amb les arts escèniques, les arts visuals i la música.

En aquests equipaments es potencia l'aprenentatge relacionat amb la societat digital, amb la creació de continguts i s'intenta minimitzar la fractura social en l'accés i l'ús de les noves tecnologies.

Des de la biblioteca es poden dur a terme també altres actuacions que poden ser d'interès social, com és l'impuls de projectes per a les persones nouvingudes. Cal remarcar la facilitat d'accés que els nous usuaris tenen per fer servir les instal·lacions, per trobar material bibliogràfic i informatiu en diversos idiomes, així com les possibilitats d'accés a internet i la realització de xerrades, conferències, tallers per donar a conèixer els seus respectius països d'origen.

Les biblioteques han d'incloure actuacions per potenciar la inclusió social, per aquest motiu, sovint cooperen amb els serveis de benestar social del municipi per facilitar l'accés de persones amb alguna dificultat social. Per això s'impulsa l'alfabetització digital a través de serveis i programes realitzats de forma cooperativa amb altres agents socials de la ciutat, es facilita el lliurament de llibres a persones amb dificultats de mobilitat, es realitzen serveis i els programes d'alfabetització digital, s'ajuda als menors amb necessitats socioeducatives a fer els deures escolars, es procura disposar de materials de lectura fàcil, programes de difusió cultural, espais que afavoreixin l'aprenentatge al llarg de la vida.

Per saber més en relació a les competències d'aquest servei públic es recomana la lectura de la llei que la regula l'ús de les biblioteques al nostre país, en citarem dos articles que ens semblen especialment rellevants.

LLEI 4/1993, de 18 de març, del sistema bibliotecari de Catalunya (DOGC n.º 1727, de 29.3.1993)

Article 22

Concepte de biblioteca pública

1. Es consideren biblioteques públiques les biblioteques que disposen d'un fons general, ofereixen un ampli ventall de serveis informatius de tipus cultural, educatiu, recreatiu i social i són accessibles a tots els ciutadans, tant al conjunt del públic en general com a determinats grups d'usuaris.
2. Les biblioteques públiques han d'oferir llurs prestacions bàsiques de manera lliure i gratuïta i han de prestar serveis diferenciats per a adults i per a infants.
3. Les biblioteques públiques, en coordinació amb els serveis d'assistència social de cada localitat, han de facilitar el servei de préstec als lectors impossibilitats de sortir de llur domicili i oferir serveis bibliotecaris als hospitals, les presons, les residències i els centres d'acolliment de la localitat respectiva.
4. Les biblioteques públiques han de donar resposta a les necessitats d'aquells que tenen dificultats per a la lectura, amb llibres sonors i altres documents audiovisuals o amb altres materials impresos pensats per a facilitar la lectura.
5. Els fons de les biblioteques públiques són de lliure accés i susceptibles d'ésser deixats en préstec. Això no obstant, quan és necessari per raons de seguretat i conservació, es pot limitar l'accés a una part d'aquests fons.

Article 39

Competències dels municipis

1. Corresponen als municipis les competències següents:
 - a. Crear, regular, organitzar i gestionar les biblioteques de titularitat municipal, d'acord amb les normes establertes per llei o per reglament i d'acord amb el Mapa de la Lectura Pública.
 - b. Coordinar i promoure la lectura pública en el municipi.
2. Els municipis de cinc mil habitants o més han de prestar el servei de biblioteca local i els municipis de menys de cinc mil habitants han de rebre el suport de la comarca respectiva en la prestació del servei de lectura pública. Els municipis de més de trenta mil habitants han de prestar el servei de lectura pública de manera descentralitzada, d'acord amb el Mapa de la Lectura Pública.

Per saber més sobre biblioteques et recomanem:

- Visita a la pàgina web de la Diputació de Barcelona: xarxa de biblioteques de la província de Barcelona: <http://www.diba.cat/biblioteques/>

c. Equipament públic per a joves

Pep Montes en un estudi realitzat per a la Diputació de Barcelona, fa referència als equipaments públics dirigits a joves i els relaciona amb les polítiques juvenils que els ajuntaments duen a terme. Montes remarca la importància que té per a una ciutat, poder disposar d'equipaments juvenils per poder dur a terme les polítiques de joventut.

«No es pot concebre una política de joventut sense l'existència d'equipaments juvenils, específics i especialitzats. Sense equipaments juvenils, o bé no hi ha capacitat d'actuació, o bé l'actuació que duem a terme en altres espais de referència no aconsegueix un rendiment adequat. És per això que els equipaments de joventut constitueixen un recurs bàsic i irrenunciable, i que cal garantir-ne l'especialització i exclusivitat completa en l'atenció als joves» (Montes, 2008: 164).

A part dels espais de referència espontanis: places, centres comercials, espais d'oci, etc., i dels equipaments generals: biblioteques, sales d'estudi, centres cívics, equipaments esportius, culturals..., els equipaments juvenils han de ser defensats com a espais d'ús exclusiu per als joves. Es conceben els equipaments juvenils com uns espais especialitzats dins de l'Administració pública, i amb personal tècnicament preparat per realitzar les funcions de dinamització, orientació, informació i educació de la mateixa manera que existeixen tècnics de cultura, esports, de biblioteques o d'urbanisme.

Aquests equipaments públics exerceixen diferents funcions en relació a la vida dels joves a la ciutat. Algunes en són:

- Acompanyament dels joves: informar-los, orientar-los i assessorar-los en els temes que tenen a veure amb activitats culturals, emancipació, lloguer de pisos, orientació en relació als estudis, etc.
- Foment de la participació i coneixement de les associacions que formen part activa del teixit associatiu de la ciutat.
- Disposició d'espais de creació i d'expressió: musical, teatral, etc.
- Espais de trobada amb altres joves.

Dins d'aquests espais públics també es duen a terme funcions socioeducatives, els educadors socials, en bona part són els encarregats d'ajudar als joves en els seus respectius processos de socialització, emancipació, etc.

La realitat d'aquests centres és diversa, de tal manera que ens trobem una tipologia plural d'equipaments juvenils:

1. Equipaments juvenils dins d'equipaments genèrics. Dins d'un servei amb diversitat d'usos cívics, culturals, associatius, etc., en els quals es realitzen activitats per a joves: tallers, obtenció d'informació, aules per assajar, etc.
2. Equipaments juvenils genèrics. Estan especialitzats en joventut i exclusivament per a joves, s'hi concentren diversos serveis (informació, assessorament) i espais específics. S'entenen com els espais de referència de les polítiques de joventut.
3. Serveis d'informació Juvenil. Equipaments dedicats en exclusiva a donar informació.
4. Casals de joves. Espais de trobada i dinamització juvenil amb una sala polivalent i altres espais diversos, no especialitzats.
5. Espais de dinamització indeterminats. Equipaments normalment senzills, amb una gran sala on es poden compaginar funcions: informació, dinamització i lloc de trobada.
6. Albergs juvenils.
7. Casals d'entitats.
8. Locals (bucs) d'assaig.
9. Nous equipaments especialitzats: acostumen a tenir un nivell alt d'especialització: centres d'art juvenil, centres de noves tecnologies, aules d'estudi.
10. Oficines d'emancipació juvenil.

Per saber més en relació a les competències d'aquest servei públic es recomana la lectura de la llei que regula les polítiques de joventut, en citarem dos articles.

Llei 33/2010 de polítiques de joventut de la Generalitat de Catalunya⁴ en el capítol I:

Article 1

Objecte i finalitat

1. L'objecte d'aquesta llei és establir un marc normatiu i competencial per a desenvolupar les polítiques de joventut, tot ordenant els serveis i les activitats que promouen i organitzen les persones físiques i jurídiques, públiques i privades, en l'àmbit de Catalunya.
2. La finalitat última d'aquesta llei és garantir que les persones joves puguin definir i construir llur propi projecte de vida i participar en projectes col·lectius.

Article 2

Definicions

Als efectes d'aquesta llei, s'entén per:

- a. Polítiques de joventut: les intervencions dels agents que atenen les necessitats en els diversos àmbits de la vida de les persones joves, especialment els que es troben en una situació de més vulnerabilitat social.

En el seu article 33 diu:

«Els equipaments juvenils són els espais físics de titularitat de les administracions públiques o entitats sense ànim de lucre on és presten els serveis juvenils. Als equipaments juvenils també s'hi acull i dinamitza les entitats juvenils i estan subjectes a la normativa específica sobre equipaments juvenils».

Per saber més sobre centres juvenils et recomanem:

- Visita les pàgines dels següents ajuntaments:
 - Sabadell:
http://www.sabadell.cat/saj/p/equip_juvenils_cat.asp
 - Santa Coloma:
<http://www.gramenet.cat/index.php?aneu=3025&L=0>
 - Barcelona:
http://www.bcn.es/projectejove/catala/iv_qfpt_actuacions_2d.html
 - Província de Barcelona:
<http://www.diba.es/agda/pijs/pijs.asp>

4.3. L'exclusió en l'espai públic

L'espai públic no és aliè al conflicte, en la seva constant redefinició i moviment, no és aliè tampoc a la desigualtat social, per aquest motiu s'erigeix com el lloc de convergència d'una infinitat d'esdeveniments, entre altres ser el promotor dels nous processos socials i culturals emergents a la ciutat.

L'accés a l'espai públic és desigual, o dit d'una altra manera, bona part de la desigualtat social té un efecte clar i evident en l'ús de l'espai públic. Si per espai públic entenem els

4. <http://www.gencat.cat/eadop/imatges/5731/10273096.pdf>

equipaments de la ciutat, sabem que hi ha parts de la ciutat més ben equipades i amb major i millor qualitat que unes altres. Parts de la ciutat on els equipaments són de major i millor qualitat, més accessibles, més ben comunicats, amb més i millor reconeixement social i cultural així com també amb programacions d'activitats de diferent qualitat.

No tots els edificis estan adaptats per permetre l'accés i la circulació de persones amb dificultat de mobilitat, de visió etc., de la mateixa manera, no tots els equipaments públics estan lliures de barreres arquitectòniques, per aquest motiu hi ha persones que queden excloses de l'oferta que aquests serveis públics fan als ciutadans.

Pel que fa referència als carrers, les places..., hi ha també altres elements a tenir presents que limiten el dret a circular-hi lliurement. D'una banda, les voreres presenten obstacles, desnivells, mobiliari urbà mal situat, cotxes aparcats que dificulten o de vegades impossibiliten la mobilitat d'algunes persones.

Existeixen un altre tipus de barreres, aquestes no són arquitectòniques, per tant són menys visibles però igual o més excloents que les primeres. Ens referim a les barreres simbòliques mitjançant les quals es determinen, s'imiten o s'exclouen certs ciutadans dels espais i equipaments públics. Amb la implantació de les ordenances de civisme s'han convertit en un instrument útil per sancionar la presència de determinades persones en l'espai públic, per prohibir, restringir, limitar, coartar o vetar la presència de certes persones en l'espai públic.

Hi ha ciutadans que per diferents motius: aspecte físic, nivell de formació, etc., tenen vetada l'entrada, la permanència en aquests espais o equipaments de la ciutat. Determinades activitats que es realitzen a l'espai públic per joves, o persones originàries d'altres països estan vetades i de vegades fins i tot prohibides.

En l'espai públic es dona una situació paradoxal, d'una banda a certs ciutadans se'ls limita, se'ls veta la presència i estada al carrer i d'una altra, és a l'espai públic, al carrer, on van a parar aquelles persones que per diferents motius han estat expulsades de les institucions: de l'escola, del treball i també de la família. És al carrer on passen bona part del seu temps, per no dir tot el seu temps, en segons quines situacions, els joves sense feina i sense estudis, persones adultes les relacions familiars de les quals han estat trencades i intenten fer del carrer la seva nova llar, persones desnonades, etc. Les institucions es desfan d'allò que no són capaces d'integrar, amb la qual cosa es generen unes restes que la ciutat no acaba d'integrar i són literalment tirades al carrer, i és al carrer on acaben trobant també unes condicions hostils de prohibicions, de restriccions que no els faran la vida gens fàcil. És en aquest espai públic, com a lloc de fractura social, d'espai d'interstició, on l'educador social té també el seu lloc d'intervenció professional. D'aquesta manera el carrer es converteix en un espai de transició, de detecció, on l'educador social, per encàrrec institucional, ha d'anar a contactar amb aquelles persones que han estat expulsades, excloses d'aquells llocs: escola, família, feina, on després se'ls va a buscar per reintegrar-los, doble paradoxa.

Recordem el que deia Zaida Muxí (2003) respecte de la funció que l'equipament exerceix en l'espai públic, creació d'espais de transició, entenem que la funció de l'educador social està situada no només a l'interior de l'equipament, que sí, sinó també en la creació d'espais de transició. (Accessibilitat, donar a conèixer, difondre...)

L'educador com a empleat públic, en la majoria de casos està contractat per l'Administració pública: local o autonòmica, de manera directa o indirecta. La funció de l'educador social és una funció pública que es dona principalment a l'espai públic. Públic vol dir d'accés

universal, d'interès general, s'actua en benefici d'allò que es considera bé comú. L'actuació professional està finançada amb diners públics, emmarcada i regulada, mentre que pública, per la llei o conjunt de lleis. Això vol dir també que quan l'educador intervé a l'espai públic ho fa representant a l'Administració pública i perseguint un bé de caràcter general. La intervenció de l'educador en l'espai públic no està motivada per iniciativa personal, no s'actua a títol personal, no és un interès filantròpic. S'acostuma a intervenir a través d'un encàrrec institucional que sol formular-se des de l'Administració pública local.

4.4. L'Educació Social i el dret a la ciutat

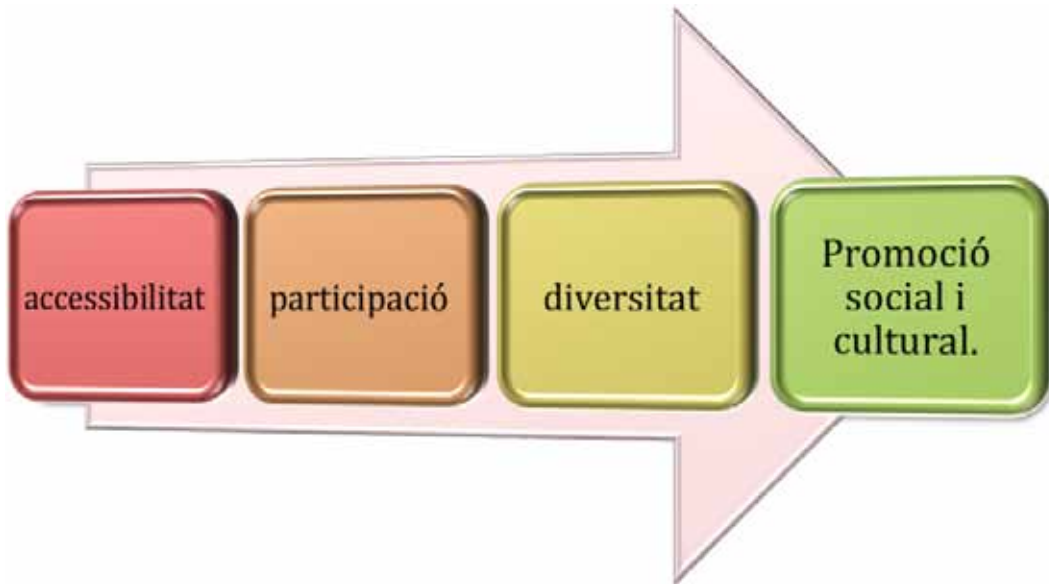
Per concloure, plantejarem els reptes que considerem que hauria d'assumir l'Educació Social per afavorir el dret de qualsevol persona a gaudir de la ciutat.

L'Educació Social treballa per vincular al subjecte a la cultura, a les cultures de la seva època i es proposa com a meta que les persones amb dificultats socials puguin gaudir del dret a la ciutat; circular i poder establir llaços socials i culturals a través de les diferents xarxes que hi coexisteixen.

La ciutat és un enclavament de socialització primordial i l'Educació Social una pràctica que insta a la promoció social i cultural de les persones. Aquesta pràctica es fonamenta en el principi de justícia social que garanteix el dret de qualsevol persona a utilitzar els serveis públics més enllà de raons assistencials, benèfiques o de caritat.

Examinant la documentació que defineix la professió (ASEDES), l'Educació Social apareix com un nou dret del ciutadà. Són dos les premisses que avalen aquesta afirmació. La primera, la pràctica socioeducativa aposta per la incorporació del subjecte a la diversitat de les xarxes socials, on pot trobar, si ho desitja, elements de socialització i de circulació social. La segona, l'Educació Social treballa per a la promoció social i cultural i per oferir als ciutadans noves possibilitats d'adquisició de béns culturals que els permetin ampliar les seves perspectives educatives, laborals, d'oci i de participació social.

És necessari, al nostre entendre, tenir present quatre eixos bàsics a partir dels quals l'educació permeti vincular a les persones amb el patrimoni social i cultural de la ciutat, així com a generar, reinventar i proposar nous patrimonis. Aquests eixos són: accessibilitat, diversitat, promoció social i cultural i participació.



a. Accessibilitat

El dret a la ciutat i a la circulació lliure de qualsevol persona, entès aquest com el dret a accedir als espais i equipaments públics i privats, a usar i gaudir, en definitiva, dels serveis socials i educatius.

Des de la pràctica professional és necessari potenciar l'accés als serveis normalitzats amb valor social i cultural de la xarxa de recursos públics de la ciutat. En conseqüència, des de l'educació cal vetllar perquè els serveis siguin accessibles, com també ajudar a preparar i motivar als subjectes perquè puguin, si així ho desitgen, utilitzar els serveis, recursos i espais públics de la ciutat.

La ciutadania es conquista en l'espai públic, diu Jordi Borja, és per això que des de l'Educació Social fa falta afavorir la lliure circulació i utilització de l'espai públic apostant per la seva dinamització amb activitats culturals, esportives, lúdiques, etc.

Bona part de la pràctica de l'educador s'hauria d'encaminar a potenciar l'accés a l'educació elemental de nens i joves. Donar a conèixer i potenciar la utilització dels espais públics de la ciutat: biblioteques, centres cívics, equipaments esportius, etc. Donar a conèixer i buscar el reconeixement social de les noves tendències i estètiques musicals, així com altres expressions artístiques emergents que poden donar-se en els diferents llocs de la ciutat.

b. Participació

Tal com defensa Violeta Núñez, és necessari facilitar que els nens i joves coneguin, accedeixin i participin de les dinàmiques culturals que es duen a terme a la ciutat amb plena normalitat, que formin part, és a dir «part-i-acció» de la ciutat, que disposin d'un lloc, d'espais des d'on establir llaços socials, relacions d'amistat, de compromís, de pertinença, etc. Un lloc des del qual puguin actuar, intercanviar, crear, jugar, aprendre, tenint en compte sempre la subjectivitat de cadascú, sabent que és respectada com qualsevol altra. Perquè la participació

es pugui donar dins de la ciutat fa falta assegurar una lliure circulació i accés als espais públics, en igualtat de condicions, sense dret d'admissió, sense que la diferència sigui una condemna, sense estar en constant sospita com passa amb les persona considerades immigrants.

Per formar part i participar és necessari que les persones es considerin i siguin considerades integrants de manera legítima de la ciutat on habiten. Pel que hem vist, no sempre tothom està legitimat per formar part del lloc on resideix, tampoc de transitar-hi lliurement.

c. Diversitat

És una obvietat manifestar que l'educador social treballa amb i en la diversitat, ja que treballar amb persones implica diversitat, cada persona és diferent, cada persona ostenta un patrimoni cultural, una història, uns costums, maneres particulars de fer i d'entendre el món. És des del respecte a la diferència que l'educació social treballa per vincular al subjecte amb el social, amb la ciutat.

Partim de la necessitat de treballar des d'una ètica basada en el concepte d'hospitalitat, entenent que les relacions entre les persones es basen en el reconeixement mutu, així com en un donar i rebre constant i recíproc. Aquesta pràctica, sens dubte, obliga a sostenir certes renúncies relacionades amb la nostra identitat i bagatge cultural. Perdre per guanyar, és una constant maniobra que ens permet adonar-nos de què ningú, com diu Daniel Innerarity, es pertany a si mateix, tots estem en un deute continu amb els altres quant a les nostres identificacions i intercanvis culturals.

La cultura no hauria de representar-se com una unitat tancada, una cosa fonamentalment pròpia i comuna que s'enfronta al perill de desdibuixar-se en els seus marges per la modernització o la immigració. Un sistema cultural és una realitat mòbil i porosa i la seva vitalitat depèn de què se sàpiga gestionar la seva pluralitat interna i dialogar amb l'estranyesa exterior. Per aquest motiu, tot fa pensar que les estratègies d'integració respecte a les persones novingudes han de ser estratègies compartides, que apuntin tant als autòctons com als que acaben d'arribar, és a dir, estratègies en les quals tothom tingui alguna cosa a plantejar. No són els immigrants els que s'han d'integrar tant sí com no, no ho podran fer si no tenim present la igualtat de condicions cap als drets i els deures i el respecte mutu sabent que no hi ha receptes vàlides per a tothom, que ens enfrontem tots a noves situacions, nous problemes i nous reptes.

Si desitgem que els estrangers coneguin i ens reconeguin en les nostres tradicions culturals, les nostres llengües, etc., nosaltres, com a amfitrions, és necessari que canviem d'actitud respecte a la por als altres i a la reserva i conservació dels nostres patrimonis culturals: llengües, costums i tradicions.

d. Promoció social i cultural

La tasca educativa hauria d'anar dirigida a vincular als subjectes amb el seu mitjà social i cultural, proporcionant als educands instruments amb els quals ajudar-los a saltar més enllà de les fronteres físiques i simbòliques que proporciona el grup sociocultural de pertinença, l'entorn immediat, el barri. En definitiva, suggerir, provocar, propiciar la circulació social del subjecte i acompanyar-lo en l'aventura d'obrir nous horitzons que enriqueixin el seu

patrimoni social i cultural. Afavorir la circulació social de persones amb dificultats socials, potenciar l'adquisició de béns culturals amplis i valuosos amb els quals facilitar l'accés als serveis públics de la ciutat. Per aquest motiu, es proposa relacionar l'activitat professional amb treballs de recuperació o reconstrucció de la memòria històrica, amb accions socioculturals per identificar els patrimonis culturals de l'entorn i la seva relació amb altres patrimonis culturals de la ciutat. Acompanyament a la població nouvinguda en els processos d'instal·lació a la ciutat: aprenentatge dels idiomes oficials, coneixement de l'entorn, etc. Fomentar i treballar per despertar l'interès perquè els subjectes prenguin part activa en les diferents manifestacions culturals: música, dansa, expressió escrita, etc., i puguin formar part i enriquir els nous patrimonis públics.

«La oferta cultural tiene una función de cohesión interna, de relación entre diferentes elementos pasados y presentes que configuran la identidad, siempre heterogénea, del patrimonio y de la sociedad que ahí vive...» (Borja, 2003).

Amb l'actualització de discursos i utilització de les Tics s'obre un camp bastant important. És qüestió de fomentar l'interès i socialitzar els avenços tecnològics, el saber i els coneixements que la ciutat atresora.

L'Educació Social en l'actualitat té un llarg camí per recórrer, garantir el dret a la ciutat promocionant el seu patrimoni cultural i social i potenciant el coneixement i la utilització de l'espai públic. Aquesta és, sens dubte, una línia de futur per a una professió jove que ha de saber mantenir-se i donar resposta als avatars de canvis socials, culturals i polítics com els que estem vivint en l'actualitat.

Bibliografia

- Ajuntament de L'Hospitalet** (2001): *Museu d'Història de L'Hospitalet, L'Hospitalet i la seva història*. —: Àrea d'Urbanisme. *L'Hospitalet d'avui a demà. Una proposta per ordenar i millorar la ciutat*.
- Ascher, F.** (2005): *Los nuevos principios del urbanismo*. Madrid: Alianza Editorial.
- ASEDES** (2007): *Documentos profesionalizadores*. Barcelona: Asociación Estatal de Educación Social.
- Augé, M.** (1987): *El viajero subterráneo. Un etnógrafo en el metro*. Barcelona: Gedisa.
- (2002): *Los no lugares. Espacios del anonimato*. Barcelona: Gedisa.
- Bauman, Z.** (2003): *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Barcelona: Gedisa.
- (2005): *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- (2006): *Confianza y temor en la ciudad. Vivir con extranjeros*. Barcelona: Ed. Arcadia.
- Benavides, J.** (2009): *Diccionario urbano. Conceptual y transdisciplinar*. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- Benjamin, W.** (2009): *Libro de los pasajes*. Madrid: Akal.
- Borja, J.** (2003): *La ciudad conquistada*. Barcelona: Alianza Editorial.
- (2005): «Urbanisme i ciutadania», *Els Monogràfics de Barcelona. Metròpolis Mediterrània*, n.º 6. «Civisme: les claus de la convivència».
- y **Muxí, Z.** (2001): *L'espai públic: ciutat i ciutadania*. Barcelona: Diputació de Barcelona.
- y **Castells, M.** (2004): *Local y global. La gestión de las ciudades en la era de la información*. Madrid: Editorial Taurus.
- Cabré, A. y Modenes, J.A.** (1997): «Dinàmiques demogràfiques recents a la Regió Metropolitana de Barcelona», *Revista Econòmica de Catalunya*, n.º 33, desembre.
- Calvino, I.** (1983): *Las ciudades invisibles*. Barcelona: Editorial Minotauro.
- Capel, O.** (2005): *La morfología de las ciudades. Aedes facere: técnica, cultura y clase social en la construcción de edificios*. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- Chueca, F.** (2005): *Breve historia del urbanismo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Clusa, J. y Roca-Cadera, J.** (1997): «El canvi d'escala de la ciutat metropolitana de Barcelona», *Revista Econòmica de Catalunya*, n.º 33.
- De Solà-Morales, M.** (2009): *Diez lecciones sobre Barcelona*. Barcelona: COAC.
- Delgado, M.** (2005): *Elogi del vianant. Del «model Barcelona» a la Barcelona real*. Barcelona: Edicions 1984.
- (2007): *Sociedades movedizas. Pasos hacia una antropología de las calles*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Domínguez Sanjurjo, M.R. y Merlo Vega, J.A.**: «La biblioteca pública al servicio de la comunidad», en *La biblioteca pública en España, una realidad abierta*. Edición electrónica: <http://www.bibliotecaspublicas.info/bp/index2.html>
- Ferrer i Aixalà, A.** (1996): *Els polígons de Barcelona*. Barcelona: Edicions UPC.
- Fourquet, F. y Murard, L.** (1978): *Los equipamientos del poder. Ciudades, territorios y equipamientos colectivos*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili.
- Fundación Kaleidos.Red** (2003): *Equipamientos municipales de proximidad. Estudio de situación*. Gijón: Editorial Trea.
- Innerarity, D.** (2006): *El nuevo espacio público*. Madrid: Espasa Calpe.
- Lefebvre, H.** (1983): *La revolución urbana*. Madrid: Alianza Editorial.
- (1987): *El derecho de la ciudad*. Barcelona: Ediciones Península.
- Llei 4/1993**, de 18 de març, del sistema bibliotecari de Catalunya (DOGC n.º 1727, de 29.3.1993).
- Llei 33/2010**, de l'1 d'octubre, de polítiques de joventut.
- Mendoza, E.** (2001): *La ciudad de los prodigios*. BIBLIOTEX, Biblioteca El Mundo. Las mejores novelas en castellano del siglo XX.
- Montes, P.** (2008): *Polítiques locals de joventut. Criteris, eines i recursos*. Barcelona: Diputació de Barcelona.
- Mumford, L.** (1951): *La cultura de las ciudades*. Buenos Aires: Emecé Editores.
- (2011): *La cité à travers l'histoire*. Marsella: Agone.
- Muñiz, I. y Galindo, A.** (2001): *Estructura metropolitana y funciones de densidad residencial. El caso de la región metropolitana de Barcelona*. Universitat Autònoma de Barcelona. Departament d'Economia Aplicada.

- Muñoz, F.** (2008): *Urbanización. Paisajes comunes, lugares globales*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili.
- (2010): *Local, local! La ciutat que ve*. Barcelona: CCCB.
- Muxí, Z.** (2003): «Equipamientos culturales y espacio público», en Borja, J.: *La ciudad conquistada*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ontañón Peredo, A.** (2005): *Los significados de la ciudad. Ensayo sobre memoria colectiva y ciudad contemporánea*. Barcelona: Edicions de l'Escola Massana.
- Perec, G.** (2007): *Especies de espacios*. Barcelona: Montesinos.
- Pirenne, H.** (2003): *Historia económica y social de la Edad Media*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Sennett, R.** (2003): *Carne y piedra. El cuerpo y la ciudad en la civilización occidental*. Madrid: Alianza Editorial.
- Weber, M.** (1987): *La ciudad*. Madrid: Ediciones La Piqueta.
- Xalabarder, M.** (2007): *Guia bàsica de la pràctica de l'urbanisme*. Barcelona: Editorial Icaria.

Capítol II

L'educació social en el context dels serveis socials: l'educador de carrer i l'educador en medi obert

Antonio Rosa Palomero

Index

Introducció	79
1. Marc institucional: els serveis socials d'atenció primària	80
1.1. Breu recorregut històric	80
1.2. Què són els Serveis Socials	82
1.2.1. El concepte Serveis Socials d'Atenció Primària	85
1.2.2. Les funcions i objectius dels Serveis Socials d'Atenció Primària	85
1.2.3. Les Unitats de Bàsiques d'Atenció Social Primària (UBASP)	88
1.2.4. Els professionals de les UBASP	88
2. El medi obert com a espai d'actuació de l'educador social	93
2.1. Els antecedents del medi obert: l'actuació educativa al carrer	93
2.2. El Medi Obert com espai d'actuació de l'Educació Social	97
3. La pedagogia de la vida quotidiana: l'educador de carrer	98
3.1. Breu introducció	98
3.2. Bases pedagògiques del model educatiu de la «Pedagogia de Vida Quotidiana» ...	99
3.3. El carrer com el lloc «natural» del subjecte	103
3.4. El lloc de l'educador de carrer	104
3.5. El lloc del subjecte	105
3.6. Finalitats i continguts educatius	106
4. La pedagogia social sota el paradigma estructural: l'educador en medi obert	107
4.1. Bases teòriques de la Pedagogia des del paradigma estructural	107
4.2. El medi obert com espai educatiu	112
4.3. L'educador com agent educatiu	116
4.4. El lloc del subjecte	117
4.5. Finalitats i continguts educatius	118
Bibliografia	121

Introducció

La finalitat del capítol que presentem a continuació és la de situar la figura professional de l'Educador Social en el context dels Serveis Socials d'Atenció Primària, definint el *medi obert* com a un espai d'acció educativa i analitzant dos models d'actuació pedagògica actualment vigents entre bona part dels educadors d'atenció primària. El primer model correspon a la Pedagogia de Vida Quotidiana, en el qual situarem la figura de l'educador de carrer, i en segon lloc el representat per la Pedagogia Social, pensada des del Paradigma Estructural, on ubicarem l'educador en medi obert.

Hem volgut ubicar i definir la figura de l'educador en medi obert dins del marc institucional dels serveis socials d'atenció primària. Per aquest motiu hem fet un breu recorregut per la història de l'acció social a l'Estat espanyol des de l'Edat Mitjana fins a l'època actual, assenyalant els passos que van des de la caritat (atendre als pobres per compassió) a la ciutadania (atendre a les persones vulnerables socialment per dret ciutadà a una vida digna). Ens hem detingut a explicar l'actual llei que regula el Sistema de Serveis Socials a Catalunya i hem analitzat la figura de l'educador social en el context de l'atenció social primària mirant de descriure les funcions, tasques i competències que per mandat institucional se li adjudiquen.

Hem definit el medi obert com un espai d'acció educativa, per aquest motiu ens ha calgut fer una cerca sobre els orígens d'aquest espai com a lloc d'actuació social i educativa. D'aquesta manera ens hem remuntat als anys seixanta del segle passat, on hem trobat un antecedent clar de l'educador social, educador especialitzat, o en aquest cas, l'educador de carrer. Ens ha interessat diferenciar entre el *carrer* com a espai educatiu i el *medi obert*, ja que al nostre parer són dos espais d'actuació educativa diferents.

Per últim hem definit dos models teòrics d'actuació educativa en el context de l'atenció primària per tal d'evidenciar que tant l'educador de carrer com l'educador en medi obert poden estar adscrits, com a mínim, en dos models pedagògics que emmarquen la pràctica educativa d'ambdós perfils professionals.

1. Marc institucional: els serveis socials d'atenció primària

Aquest apartat ens servirà per recordar quelcom ja abordat en altres assignatures en què hem parlat dels serveis socials. El que ens convoca en aquesta ocasió és centrar la nostra mirada envers el que diuen els textos normatius en relació a la funció educativa de l'educador social.

1.1. Breu recorregut històric

Abans de parlar de la Llei de Serveis Socials al nostre país, us proposem fer un petit recorregut històric pel que ha estat, durant segles, la història de l'acció social a l'Estat espanyol i com, aquesta, ha anat variant al llarg dels diferents moments històrics.

Edat Mitjana i Renaixement: de la caritat a la beneficència

Carmen López Alonso parla de l'acció social a Espanya i assenyala que, al segle XIII, la pobresa era considerada, lluny dels preceptes cristians, una qüestió que calia ser regularitzada per la seva condició molesta, i perquè, provocava certa afectació entre els habitants de les ciutats. Per aquest motiu, es comença a controlar i reglamentar el fet de demanar almoïna, d'aquesta manera es volia poder diferenciar entre el pobre, aquell que no podia treballar, d'aquell que sí que era vàlid per tenir una ocupació o un ofici. D'aquesta manera, les autoritats de la ciutat es prenien el dret a perseguir aquells que no servien cap amo ni senyor, així com aquells que no exercien cap mena d'ofici.

Al 1540 apareix una llei que prohibeix la mendicitat pública a les ciutats. Les autoritats municipals, el diputat, com a delegat del govern a la ciutat, o bé el mossèn, com a representant de l'església tenien la potestat d'acreditar els pobres i atorgar així els respectius certificats de pobresa que els permetia demanar almoïna. Per aquesta raó, l'almoïna només es podia demanar en el lloc d'origen de cada pobre. El treball apareix ja en aquests temps com un important element normalitzador; per alguns autors de l'època, el treball era concebut com l'única font de riquesa del país i l'única forma de combatre la pobresa. «El que no trabaje que no coma».

Les cases de misericòrdia i albergs tenien dues funcions socials importants, per una banda, servien com a element de contenció dels pobres, uns espais en els que es practicava la caritat. Aquesta era considerada com l'obligació de tot cristià si volia aconseguir el cel, i l'evidència d'una dinàmica social, basada en la submissió d'un estament envers l'altre. Per l'altra, aquests espais estaven destinats a ser llocs on reconvertir els pobres en éssers productius.

Tant la caritat com el «recolliment» dels pobres en hospitals per la seva moralització i reconversió al treball, així com la major part de les accions benèfiques, han estat en mans privades i eclesiàstiques, aquesta era la manera com es donava resposta a la pobresa.

Modernitat i industrialització: de la beneficència a la solidaritat i l'ajuda mútua

Al segle XVIII sorgeix a l'Estat espanyol una llei contra els que no treballaven i estaven en condicions de salut per fer-lo. Es tracta de la denominada llei de «vagos y maleantes». La seva

implantació té a veure amb la mà d'obra que es necessitava per treballar als tallers artesanals, com a remers a galeres i, principalment, com a soldats per als exèrcits de sa majestat.

Amb la Il·lustració, a l'Estat espanyol l'acció social supera l'aspecte repressiu i es transforma, passa de ser una qüestió de policia, de control, a ser en assumpte d'interès pel benestar general. És l'època de les desamortitzacions es posen a la venda els béns de les institucions eclesiàstiques i és l'Estat qui es preocupa de la beneficència pública. El 20 de juny de 1849 s'estableix la «Ley General de Beneficència» en la que es regulen les pautes bàsiques de l'assistència fins a començaments del segle XX.

El segle XIX es caracteritza, entre altres coses, per ser un segle en el que es consolida la industrialització, es produeixen canvis en l'estructura social, especialment amb l'aparició del proletariat. L'acció social comença a enfocar-se de forma més global deixant de banda aspectes benèfics i repressius com els emprats en èpoques passades. Apareixen els conceptes de sanitat i higiene pública, i comença a emergir a la societat el discurs higienista. S'aconsegueixen algunes lleis asseguradores que tenen com a finalitat la protecció de la veïlla, la jubilació i l'atenció en casos de maternitat. Neix un nou concepte, la «prevenció», que va dirigida a la lluita contra la mortalitat infantil i la protecció de la infància. Apareixen les primeres societats d'assegurances creades amb estalvis dels obrers.

El segle XX: de l'assistència social als serveis socials com a drets ciutadans

Fins a la II República no es comença a parlar de Serveis Socials, és llavors quan s'aplica una assegurança per malaltia, per l'atur i la maternitat. És en plena dictadura franquista, al 1960, que apareix la «Ley del Fondo de Asistencia Social».

Un cop arribada la democràcia al nostre país hem d'esperar fins al 1978, any d'aprovació de la Constitució, perquè es doni un important gir en la concepció de l'acció social a l'Estat. El text constitucional aporta un canvi qualitatiu en la història de l'acció social, canvi que arriba, per cert, amb alguns anys de retard si ho comparem a la resta de països de l'Europa Occidental.

La Constitució allunya als serveis socials dels conceptes de beneficència, de fer el bé, de la bona voluntat, d'ajudar als necessitats, etc. Per contra, planteja els serveis socials com un deure dels poders públics i un dret dels ciutadans dins d'un marc d'Estat democràtic i de dret. Són diversos els articles que fan referència als drets dels ciutadans a gaudir d'uns serveis socials, a continuació en citarem els més importants:

Article 9.2

«Correspon als poders públics promoure les condicions necessàries per tal que la llibertat i la igualtat de l'individu i dels grups en els quals s'integra siguin reals i efectives: remoure els obstacles que n'impedeixin o en dificultin la plenitud i facilitar la participació de tots els ciutadans en la vida política, econòmica, cultural i social».

Article 25.2

«...la reeducació i la reinserció social no podran consistir en treballs forçats... El condemnat... tindrà dret a un lloc remunerat, als beneficis corresponents de la Seguretat Social, i a l'accés a la cultura i al desenvolupament integral de la personalitat».

Article 43.3

«Els poders públics fomentaran l'educació sanitària, l'educació física i l'esport. Facilitaran també la utilització adequada del lleure».

Article 44

«Els poders públics promouran i tutelaran l'accés a la cultura, a la qual tothom hi té dret».

Article 47

«Tots els espanyols tenen dret a un habitatge digne i adequat. Els poders públics promouran les condicions necessàries i establiran les normes pertinents per tal de fer efectiu aquest dret...».

Article 48

«Els poders públics promouran les condicions necessàries per la participació lliure i eficaç de la joventut en el desenvolupament polític, social, econòmic i cultural».

L'article 49 parla de realitzar una política de prevenció, tractament, rehabilitació i integració dels disminuïts físics, psíquics i sensorials.

Per últim i per enllaçar amb el següent punt, la Constitució en l'article 148.1, 20 diu:

«Les Comunitats Autònomes podran assumir competències en matèries com per exemple Serveis Socials».

1.2. Què són els Serveis Socials

El 10 de gener de 1986 es publica al Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, la primera llei que regula els Serveis Socials al nostre país. Els objectius fonamentals d'aquesta llei són:

- A. Garantir i facilitar a tots els ciutadans l'accés a aquelles prestacions i aquells serveis necessaris per a garantir la dignitat i la qualitat de vida.
- B. Promoure la prevenció i l'eliminació de les causes que condueixen a la marginació.
- C. Aconseguir la integració de tots els ciutadans a la societat i afavorir la solidaritat i participació ciutadana.
- D. Exercir una gestió administrativa coordinada dels Serveis Socials.

A l'article 4 d'aquesta llei es parla de l'estructuració dels Serveis Socials i diu:

«Amb la finalitat de promoure i de fer possible una acció gradual i integrada, i en funció de les àrees d'actuació establertes per l'article 5, els serveis socials s'estructuren d'acord amb els nivells d'atenció següents:

- a. «Serveis socials d'atenció primària, que constitueixen els ponts d'accés i el graó del sistema de serveis socials més proper a l'usuari i als ambients familiars i socials. Fan tasques d'informació, orientació i assessorament del ciutadà, i d'animació, promoció i assessorament comunitaris, gestionen el servei d'atenció domiciliària i adrecen el ciutadà al servei especialitzat o als serveis de benestar social corresponents».
- b. «Serveis socials especialitzats, amb els equipaments corresponents, que constitueixen el nivell d'atenció específica adreçada al diagnòstic, el tractament, el suport i la rehabilitació dels dèficits socials de persones que pertanyin a col·lectius caracteritzats per

la singularitat de llurs necessitats. Poden prestar, si s'escau, serveis de suport comunitari, serveis de dia, serveis residencials o d'altres que siguin adients».

Des de l'aparició d'aquesta primera llei han sorgit en les últimes dècades diferents decrets i lleis que han anat modificant els serveis socials i adaptant-los a les vicissituds polítiques i necessitats socials de cada moment. Algunes de les lleis i decrets més importants han estat: decret legislatiu 17/1994, de 16 de novembre, pel qual s'aprova la refosa de les lleis 12/1983, de 14 de juliol; 26/1985, de 27 de desembre; i 4/1994, de 20 d'abril, en matèria d'assistència i serveis socials. La llei 16/1996, de 27 de novembre, reguladora de les actuacions inspectores i de control en matèria de serveis socials i de modificació del Decret legislatiu 17/1994, de 16 de novembre, pel qual s'aprova la refosa de les lleis 12/1985 i 4/1994, en matèria d'assistència i serveis socials. Decret 27/2003, de 21 de gener, de l'atenció social primària.

L'actual llei de Serveis Socials 12/2007 regula i ordena el Sistema de Serveis Socials amb el que es garanteix a totes les persones que hi tenen dret que puguin accedir als serveis socials i per què aquests siguin serveis que es prestin amb uns estàndards de qualitat òptims. El text de la llei és molt explícit en concebre els Serveis Socials com un dels pilars sobre els que se sustenta l'estat de benestar a Catalunya, el text diu:

«Els serveis socials són un dels sistemes de l'estat del benestar, conjuntament amb la seguretat social, el sistema de salut, el sistema d'educació, les polítiques per a l'ocupació, les polítiques d'habitatge i altres prestacions públiques. Els serveis socials són el conjunt d'intervencions que tenen com a objectiu garantir les necessitats bàsiques dels ciutadans, parant atenció en el manteniment de llur autonomia personal i promovent el desenvolupament de les capacitats personals, en el marc del respecte per la dignitat de les persones».

Els Sistema públic de serveis socials és, doncs, un conjunt d'ajudes, equipaments, projectes, programes i prestacions, destinats a assegurar el dret de les persones a viure dignament. Està integrat pels serveis de titularitat pública i els de titularitat privada reconeguts i concertats per l'Administració. S'organitza en xarxa per facilitar la coordinació i col·laboració entre els centres i els professionals que hi participen, és una xarxa de serveis socials d'atenció pública.

Les finalitats dels serveis socials són:

- Assegurar el dret a les persones a viure dignament durant les diferents etapes de la seva vida.
- Cobrir les necessitats personals bàsiques i socials.
- Promoure l'autonomia personal.
- Prevenir les situacions de risc.

El Sistema públic de serveis socials s'adreça a totes les persones, especialment a les que necessiten ajuda i suport per fer front a determinades situacions de necessitat personal bàsica. Entre les necessitats socials que s'aborden des del Sistema públic de serveis socials ens trobem amb: discapacitat física, intel·lectual o sensorial; malalties mentals i malalties cròniques; manca d'habitatge o desestructuració familiar, drogodependències i altres addiccions; violència i delinqüència juvenil; persones grans; violència masclista i familiar; discriminació o pobresa; exclusió i urgència social.

Les persones beneficiàries del Sistema públic de serveis socials han de ser ciutadans i ciutadanes dels estats membres de la Unió Europea, empadronats en un municipi de Catalunya. Els ciutadans i ciutadanes d'altres països poden accedir als serveis socials bàsics. Per accedir als serveis socials especialitzats, han de tenir residència legal a Catalunya.

Els drets que tenen les persones que accedeixen al Sistema de serveis socials són:

- Disposar d'un pla d'atenció individual, familiar o de convivència, en funció de la seva situació.
- Rebre els serveis socials mentre els necessitin.
- Rebre una atenció urgent o prioritària en les situacions que no puguin esperar.
- Tenir assignat un/a professional de referència que sigui l'interlocutor principal.
- Renunciar a les prestacions i als serveis concedits, excepte quan afectin menors o persones discapacitades.
- Decidir si volen rebre un servei social i escollir-lo lliurement.
- Opinar i ser escoltades durant el procés d'atenció i d'avaluació.
- Mantenir la confidencialitat de les informacions dels expedients.

Pel que fa al finançament dels serveis socials bàsics, els ajuntaments i la Generalitat de Catalunya són les institucions que es fan càrrec de la despesa dels serveis que s'hi presten.

Els serveis socials especialitzats són finançats per l'Ajuntament, la Generalitat o entitats privades reconegudes per l'Administració de la Generalitat. La persona usuària pot haver de contribuir a pagar alguns serveis, com per exemple, la teleassistència i els serveis d'ajuda domiciliària. En aquesta cas, la Generalitat fixa la quantitat del copagament.

Existeix una Cartera de serveis socials que agrupa aquests serveis dins de les següents categories:

- Prestacions de serveis. Les ofereixen equips professionals per diagnosticar, prevenir i resoldre situacions de necessitat social.
- Prestacions econòmiques. Són aportacions en diners per atendre les necessitats de persones que no disposen de recursos econòmics suficients ni possibilitats d'aconseguir-los.
- Prestacions tecnològiques. Inclouen prestacions d'assistència tecnològica, teleassistència domiciliària i altres ajudes instrumentals per assolir l'autonomia personal. Es poden atorgar juntament amb altres prestacions.

Per poder ampliar coneixements pel que fa al dispositiu de la llei de serveis socials us aconsellem que us remeteu a:

www.gencat.cat/dasc

Normativa de serveis socials: *Quaderns de Legislació* n.º 72.

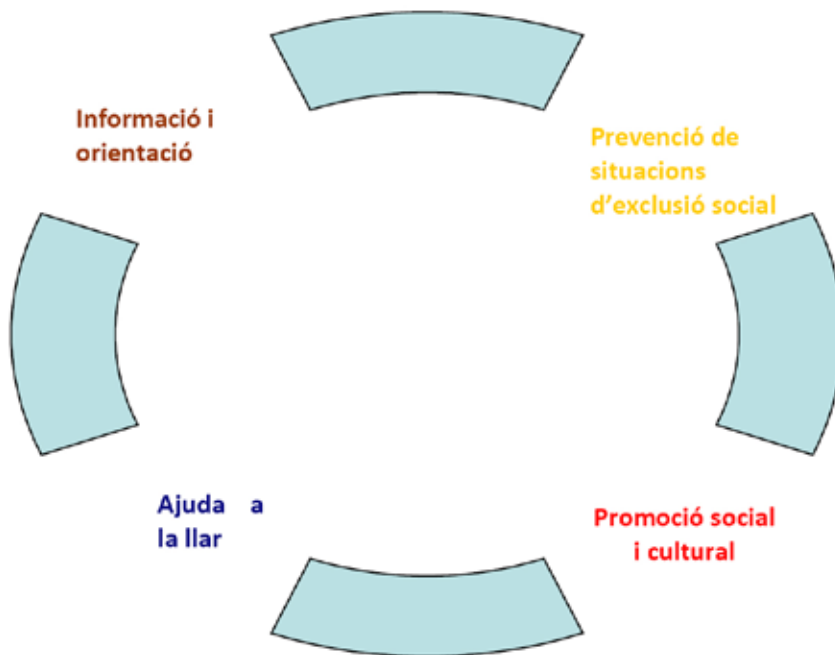
Cartera de serveis: www.gencat.cat/dasc/cartera

1.2.1. El concepte Serveis Socials d'Atenció Primària

Els serveis socials d'atenció primària són el punt d'accés immediat i el graó del sistema de Serveis Socials més proper a l'usuari i a la seva realitat i ambient familiar i social. Se'ls atribueix un caràcter polivalent i se'ls assignen uns objectius genèrics de promoció i contribució al benestar social de tots els ciutadans sense distincions de grups específics.

La funció de l'atenció social primària ha de permetre articular eficaçment els diversos recursos disponibles amb les necessitats socials detectades a la seva àrea d'actuació, contribuint a la coordinació i complementarietat amb la xarxa de serveis socials especialitzada i equipaments, així com amb el conjunt dels serveis socials.

S'apunta també que els Serveis Socials d'Atenció Primària han de cobrir les següents dimensions d'actuacions:



1.2.2. Les funcions i objectius dels Serveis Socials d'Atenció Primària

L'objectiu marc dels Serveis Socials d'Atenció Primària és contribuir a la consecució del major nivell possible de benestar social al territori on estiguin ubicats.

Entre els objectius i funcions proposats als diferents documents analitzats, presentem a continuació un llistat que ressalta i interpreta els elements més importants que al nostre entendre es recullen als textos legals:

a) Gestionar el coneixement

És necessari conèixer les causes que provoquen l'exclusió social, a la ciutat i en determinats llocs de la ciutat, i la seva materialització en un entorn social concret.

Per aquest motiu els serveis socials hauran de:

- Analitzar i identificar les necessitats individuals, grupals i col·lectives del territori, així com donar-les a conèixer a les instàncies superiors de manera que incideixin efectivament en la planificació i la programació dels serveis.
- Detectar i conèixer les persones i grups d'alt risc social a la ciutat.
- Valorar i fer diagnòstics socials, socioeducatius i sociolaborals de les persones en situació de vulnerabilitat social.

Aquests coneixements tenen una finalitat clara que és la de precisar la planificació de serveis, així com també el seu redimensionament i reconceptualització.

b) Integrar les persones amb problemes d'exclusió social

Els serveis socials es basen en els principis d'integració, normalització i universalitat; això implica que qualsevol ciutadà té dret a disposar de l'ajuda necessària per a la seva integració en la dinàmica social i cultural de la ciutat. Per això, segons es marca en el textos legals, cal apostar per la realització d'una atenció integral a la persona, basada en el reforçament de la seva autodeterminació i la potenciació dels recursos propis i els del seu entorn familiar i comunitari. D'aquesta manera l'atenció social primària es converteix en un mecanisme que té la ciutat com alternativa a la institucionalització i com a instrument dinamitzador de la integració comunitària dels serveis i equipaments especialitzats.

Per aquests motius els serveis socials locals es proposen:

- Afavorir la convivència social.
- Lluitar contra l'estigmatització de les persones socialment desafavorides ateses pels serveis socials.
- Afavorir la igualtat efectiva de les persones.
- Promoure la cohesió social i la resolució comunitària de les necessitats socials.
- Impulsar projectes comunitaris i programes transversals, específicament els que cerquen la integració i la participació socials de les persones, les famílies, les unitats de convivència i els grups en situació de risc.
- Promoure mesures d'inserció social, laboral i educativa.

c) Fomentar la participació ciutadana

Existeix una aposta decidida perquè les persones s'impliquin i participin activament en els processos de treball destinats a resoldre les situacions de dificultat social. Per aquesta raó des dels serveis socials locals s'insisteix en:

- Estimular l'associacionisme, les xarxes de voluntariat, de veïnatge i familiars per a l'atenció social i l'acció social i comunitària.
- Canalitzar i potenciar la vida comunitària, tot estudiant els possibles canals de participació ciutadana i promovent l'autonomia en l'aspecte personal, i de grups i institucions de la zona.
- Promoure la participació de les persones, grups i comunitats en la resolució dels seus problemes.

Incidir en la dinàmica social de la comunitat com a element transformador vers les persones i grups amb dificultats socials.

d) Informar, comunicar i sensibilitzar la població sobre els seus drets als serveis socials

Cal saber comunicar a la ciutadania les causes per les que arriben certes persones a situacions d'exclusió social, també quins són els recursos públics, així com l'aportació que els ciutadans poden fer per millorar situacions d'exclusió social de certs ciutadans.

Des dels serveis socials municipals s'ha de:

- Acostar els serveis socials a la població, tot facilitant informació, orientació, així com l'accés als recursos i a les prestacions existents, i també als serveis especialitzats.
- Identificar aquells problemes individuals que presenten els ciutadans.
- Sensibilitzar els afectats i la comunitat sobre els elements comuns d'aquests problemes cercant, junts, les causes i les possibles maneres d'abordar-los.
- Informar, orientar i assessorar els individus, famílies i/o grups.

e) Potenciar accions de promoció social i cultural

La promoció social i cultural implica que les persones usuàries puguin millorar la seva situació social i cultural, amb la millora de la seva ocupació laboral i amb la participació en els afers socials i culturals de la ciutat. Per aquest motiu es fa necessari:

- Incidir en la inserció social: tractament i suport a individus, famílies, i/o grups.
- Potenciar la circulació social per la ciutat i per la xarxa de serveis i recursos socioculturals.
- Promoure i desenvolupar serveis de qualitat a nivell social i cultural a partir de la xarxa pública i privada.

f) Gestionar serveis i programes

Elaborar plans d'actuació locals en matèria de serveis socials i coordinar els serveis socials locals, els equips professionals municipals dels altres sistemes de benestar social, les entitats associatives i les que actuen en l'àmbit dels serveis socials municipals. Els professionals de l'atenció primària tindran les següents funcions:

- Gestionar els serveis (el propi, el d'ajuda a la llar i d'altres).
- Col·laborar en la planificació i la programació dels serveis socials.
- Promoure la creació dels centres, els serveis i els programes corresponents a l'àmbit propi dels serveis socials especialitzats i gestionar-los, en coordinació amb altres administracions.
- Crear i gestionar els serveis socials necessaris, tant propis com delegats per altres administracions.

g) Potenciar el treball en xarxa

La concepció de l'Atenció Primària com a punt de coordinació dels serveis, equipaments i programes socials fa imprescindible parlar del treball coordinat a partir d'una xarxa. Aquesta ha de ser concebuda com l'instrument central de referència pel que fa a les polítiques socials.

Aquesta xarxa està composta per serveis públics municipals i d'altres administracions, així com per les entitats socials i culturals de la ciutat. A partir de la xarxa de serveis s'hauria de poder aconseguir:

- Coordinar-se de forma òptima amb els serveis especialitzats, per millorar l'atenció als ciutadans.
- Participar en la coordinació de les entitats públiques i privades i els recursos disponibles a la ciutat dedicats al benestar social.
- Coordinar i mobilitzar els recursos en relació a individus/famílies/grups.
- Adreçar les persones a serveis socials especialitzats i fer-ne el seguiment.

1.2.3. Les Unitats de Bàsiques d'Atenció Social Primària (UBASP)

Les àrees bàsiques de serveis socials són la unitat primària de l'atenció social als efectes de la prestació dels serveis socials bàsics. L'àrea bàsica de serveis socials s'organitza sobre una població mínima de vint mil habitants, prenent com a base el municipi. Els municipis menors de vint mil habitants es poden agrupar en comarques, consorcis, mancomunitats o qualsevol altra forma d'ens associatiu creat específicament amb aquesta finalitat.

Segons el Mapa de Serveis Socials, la Unitat de Serveis Socials de Base està concebuda com una instància municipal gestonadora dels Serveis Socials d'una àrea geogràfica determinada de les ciutats, districtes o barris. És el que actualment es denomina UBASP (Unitat Bàsica d'Atenció Social Primària).

Aquestes unitats formen part, dins del territori, de l'estructura orgànica i funcional dels departaments municipals o àrees de serveis socials.

1.2.4. Els professionals de les UBASP

La composició inicial de la UBASP respon a un patró general indicatiu compost per:

- un assistent social
- un educador social
- un treballador familiar

A continuació explicarem la definició que es fa d'aquests professionals:

Definició de l'assistent social (treballador social)

Aquest professional ajuda a individus i famílies, analitzant i intentant resoldre llurs problemes socials i personals. Investiga la naturalesa i les causes dels problemes, tenint en compte els factors socials, econòmics, ambientals, mèdics, psicològics i també legals. Diagnostica les problemàtiques i necessitats socials i orienta l'usuari cap a l'ajuda social que necessiti. Actua com a catalitzador dels problemes socials, i promou la creació i utilització de la xarxa de serveis socials existents a la ciutat. Organitza, planifica i coordina recursos a la ciutat i/o

programes propis de l'atenció primària: infància, gent gran, serveis de primeres acollides, entre d'altres.

L'assistent social utilitza una sèrie d'instruments que són propis d'altres disciplines (sociologia, educació, psicologia, etc.) per aquesta raó la seva formació abasta molts camps disciplinaris perquè ha de donar resposta a les situacions de risc o d'exclusió social, que com sabem, es caracteritzen per una pluralitat de factors socioeconòmics, culturals, ambientals i sanitaris.

La intervenció es basa, també, en una acció directa que abasta la interrelació personal entre l'usuari i el professional, també podem parlar d'un altre tipus d'acció indirecta, que va encaminada a aconseguir la modificació del context social per millorar la qualitat de vida dels ciutadans i ciutadanes en dificultats socials.

Definició de la treballadora familiar

Potser una de les qüestions més reveladores de la definició d'aquesta professional és que són l'encarregada d'aportar ajuda domiciliària a les famílies necessitades per donar resposta a problemes relacionats amb malalties greus dels responsables familiars (mare/pare), desatenció de persones dependents, de persones grans, de menors en situació de risc social, etc.

Aquestes professionals, dins del camp social, tenen adjudicades unes tasques limitades, però no per això menys importants. En la majoria de casos tenen a veure amb una desatenció als problemes que pateix un sector de la societat, gairebé sempre ubicades en l'àmbit familiar i en relació a la cura i atenció de les necessitats bàsiques relacionades amb l'alimentació, la neteja i la higiene. La treballadora familiar col·labora, ajuda als membres de la unitat familiar a solucionar bàsicament problemes, dificultats, d'ordre domèstic: higiene personal d'alguns membres familiars, neteja de la llar, acompanyaments, etc. La seva tasca es basa en facilitar un servei que a la curta, i sempre que sigui possible, sigui assumit per algun membre de la unitat familiar. La funció social de la treballadora familiar exigeix un gran respecte a la intimitat familiar, i fins i tot, a l'organització familiar, procurant, això sí, canviar les situacions de dependència.

Les funcions de la professional són:

- Vetllar per l'ordre i la cura de la llar.
- Tenir cura de la higiene corporal i l'atenció als vells i als malalts.
- Fer acompanyaments fora de la llar: visites al metge, etc.
- Cura dels infants: higiene, seguiment de la salut, ajuda a fer treballs d'escola, organització del lleure...
- Suport psicològic: afavorir o estimular la dinàmica familiar.
- Etc.

Definició de l'educador social a l'atenció primària

Es defineix com un professional de l'educació i com un treballador social, un tècnic que intervé educativament amb persones i/o grups que presenten dificultats en els processos de socialització per poder interactuar en la xarxa d'intercanvis socioculturals d'una determinada comunitat. Aquest procés, que podrien anomenar de normalització, implica el respecte a la pluralitat social com a dret a la diferència, que no es pot confondre amb la desigualtat.

Segons el decret 284/96, de regulació del sistema català de serveis socials, les funcions del personal dels serveis socials d'atenció social primària, l'educador social ha d'assumir les següents funcions:

- Detecció i prevenció de situacions de risc social dels usuaris i les seves famílies, bàsicament des de la intervenció en el medi obert.
- Recepció i anàlisi de les demandes, des del medi obert i a través d'entitats, institucions i altres serveis, de persones i famílies en situació de risc i/o dificultat social.
- Elaboració, seguiment i avaluació del pla de treball educatiu individual i, si s'escau, en coordinació amb altres professionals o serveis del primer nivell.
- Informació, orientació i assessorament a l'individu i a la seva família de les prestacions i els recursos socials del territori que poden facilitar la intervenció educativa.
- Aplicació i posterior avaluació del tractament de suport per tal de reforçar el component educatiu de la intervenció en qualsevol edat de l'usuari, bàsicament amb persones que tenen especials dificultats en el seu procés de socialització.
- Tramitació i seguiment de les prestacions individuals, segons la normativa vigent, d'acord amb els programes en què calgui suport en els processos de desenvolupament de les capacitats personals, tot possibilitant la seva inserció social en el medi.
- Tramitació de propostes de derivació als serveis d'atenció social especialitzada, d'acord amb la resta de membres de l'equip, així com el seu seguiment, quan es consideri oportú, i el posterior suport als processos de reinserció social.

Funcions pròpies de l'atenció primària

A continuació farem una lectura de les funcions i tasques de l'educador i ho farem agrupant-les en els tres tipus d'actuacions que l'educador en medi obert realitza en el context de l'atenció primària. Aquestes són:

- a. Treball individualitzat.
- b. Treball en grups.
- c. Treball en el disseny de serveis educatius.

a) El treball d'atenció individualitzada

L'educador és l'encarregat de treballar les qüestions educatives a nivell individual amb els menors, joves o/i adults. Per aquesta raó l'educador ha de saber dur a terme les següents tasques i funcions:

- a. Anàlisi de les demandes educatives: processos educatius, nivells de socialització, nivells d'educabilitat dels subjectes amb els que cal intervenir.
- b. La majoria de casos arriben sense una demanda clara d'actuació educativa, cal saber ubicar la demanda, analitzar-la, elaborar la diagnosi per decidir la idoneïtat, o no, de la seva intervenció.
- c. L'educador s'ha de dotar d'un marc teòric-pràctic que l'ajudi a establir criteris per prendre decisions abans de dur a terme qualsevol intervenció educativa individualitzada que pugui orientar les seves actuacions, que puguin assenyalar les possibilitats

i límits de la seva intervenció; en definitiva, que el faci reflexionar envers la seva pràctica i li permeti actuar d'acord amb un model d'actuació.

- d. Cada cop és més comú que els educadors socials utilitzin espais de supervisió, d'anàlisi de la pràctica professional per tal de poder dotar de major qualitat el treball educatiu realitzat.
- e. L'educador planifica i avalua la seva actuació, és a dir, la pensa, l'estructura tenint present el temps i la resta de professionals amb els que hi treballa.
- f. L'educador social, com la resta de treballadors socials, desenvolupa una tasca documental important: s'acostuma a prendre nota escrita de les intervencions realitzades i ordenar-les en expedients. Amb tota probabilitat l'educador haurà de fer informes dels casos atesos a petició d'altres instàncies administratives: Generalitat, Fiscalia, Jutges, etc.
- g. Bona part de les intervencions es fan dins d'un equip de treball, generalment format pels membres de l'UBASP i a voltes per professionals d'altres serveis. L'educador ha de saber coordinar i coordinar-se amb diferents professionals en el treball relacionat amb l'atenció individualitzada.
- h. No tota l'actuació professional es fa dins de l'equip de professionals d'atenció primària, són molts els serveis i/o programes amb els que l'educador social ha d'estar coordinat: centres oberts, casals de joves, espais, escoles, comissions tècniques municipals, centres de salut, etc.
- i. Com qualsevol altre professional d'atenció primària, l'educador social ha de ser coneixedor dels recursos de què la ciutat disposa per tal de poder oferir-los dins del pla de treball educatiu.

b) El treball grupal en el context de l'atenció social primària

És freqüent trobar a l'educador treballant amb grups de persones: joves, infants o fins i tot adults. Són diferents els contextos en els que s'intervé, per norma general s'acostuma a utilitzar els equipaments públics per fer aquests tipus d'intervencions: centres cívics, biblioteques, centres oberts, casals de joves, espai públic, etc. Si bé no són espais habituals d'actuació, l'educador de forma puntual pot treballar-hi en projectes molt concrets i dur a terme actuacions, en principi, de curta durada.

- a. Per intervenir amb grups de persones l'educador ha de saber intervenir dins de les dinàmiques que es creen en els grups i ha de ser coneixedor de les tècniques d'animació, dinamització, comunicació, etc.
- b. Com és habitual en altres intervencions, l'educador no acostuma a treballar sol, per la qual cosa és necessari saber coordinar i coordinar-se amb altres professionals.
- c. Cal tenir clara quina és la finalitat del treball grupal, analitzant l'encàrrec a partir del qual s'ha d'intervenir amb el grup, la finalitat d'aquest, conèixer els membres que el componen i establir els objectius educatius que cal perseguir.
- d. Tal com es fa amb la intervenció individualitzada, l'educador ha de dotar-se d'un marc teòric i tècnic que l'ajudi a establir els criteris de la seva intervenció per poder marcar possibilitats i límits.

c) El treball de gestió de programes, serveis o/i recursos educatius

Degut a que les necessitats socials són canviants i que la ciutat no està dotada sempre dels recursos necessaris, a voltes, a l'educador social li pertoca dissenyar espais educatius que no estan contemplats dins la xarxa de serveis i recursos de la ciutat.

Per aquest motiu, l'educador ha d'estar preparat per poder dissenyar i gestionar recursos, serveis i/o programes educatius. Aquests recursos s'acostumen a planificar també a partir d'equips d'educadors i/o a partir d'equips de treball interdisciplinaris. Per aquest motiu l'educador ha de tenir present:

- a. Per tal de dissenyar un nou programa i/o servei educatiu cal assegurar-se primer, que dins de la xarxa de recursos i serveis no existeix cap servei d'iguals o similars característiques, això significa que cal tenir un coneixement ampli d'allò que existeix a la ciutat.
- b. S'han de tenir coneixements suficients i convenciments que el servei i/o programa que es vol dissenyar és necessari i donarà resposta a unes necessitats socials i educatives concretes. A voltes molts d'aquests serveis que han estat dissenyats pels educadors d'atenció primària tenen a veure amb els centres oberts davant de la falta d'equipaments socials i educatius per infants o bé tenen a veure amb noves necessitats emergents a la ciutat, és el cas del treball amb persones nouvingudes o els nombrosos casos de treball en el medi obert amb adolescents i joves.
- c. Tornarem a esmentar allò que ja ha estat referit en els apartats anteriors, cal fer una reflexió tècnico-teòrica abans de dissenyar qualsevol tipus d'actuació educativa. És imprescindible pensar abans d'actuar, definir abans d'intervenir.
- d. L'educador ha de saber concretar quina és la finalitat del servei que volem planificar i quines intencions i propòsits ens hem plantejat amb la creació del recurs o del programa.
- e. Definirem la metodologia de treball, definirem els elements tècnics principals, les funcions i tasques dels professionals, l'espai físic en el que es desenvoluparà el projecte, els objectius educatius, els subjectes als que va adreçat el projecte, els instruments amb els que treballarem: com organitzarem els espais i les activitats, com els dotarem de continguts, com avaluarem les actuacions, l'organització de l'equip professional, funcions, horaris, calendaris de treball, quines instal·lacions necessitem, etc. És a dir, cal tenir acordat amb els professionals com ens organitzarem per tal d'assolir les fites que ens proposem.
- f. L'educador ha de saber gestionar els seus serveis, ha de saber fer pressupostos, calcular despeses, treballar conjuntament amb els administratius per tal que els recursos estiguin ben gestionats.
- g. Tot servei nou que es dissenya té les seves etapes d'execució i implantació que cal saber gestionar: Fase d'estudi diagnòstic / Fase de concreció i difusió als mitjans de comunicació / Fase d'implementació / Fase de seguiment i avaluació.
- h. Tot allò que es planifica i s'organitza ha de ser avaluat, és una de les peces més complexes de la gestió dels serveis, menys atractives però més necessàries ja que amb l'avaluació podem demostrar si el nostre projecte ha estat factible, viable i si està acomplint els objectius prefixats.
- i. La reprogramació per anar ajustant el nostre projecte amb allò que volem aconseguir.

2. El medi obert com a espai d'actuació de l'educador social

2.1. Els antecedents del *medi obert*: l'actuació educativa al carrer

El concepte *medi obert* està lligat en exclusiva a la figura de l'educador social, i a cap altra figura professional dels serveis socials de l'atenció primària. Sembla doncs que es doni per fet que el *medi obert* com a concepte i com a realitat professional està vinculat exclusivament a la professió de l'educador social. En cap moment hem trobat cap referència al treballador/a social o la treballadora familiar de medi obert.

És fàcil imaginar, tal com es descriu als textos legals analitzats, que el *medi obert* fa referència a l'espai social i cultural per on les persones circulen i interactuen, i que està dotat d'uns elements físics: carrers, places, equipaments públics, etc., així com també d'uns elements simbòlics (històrics, culturals, identitaris, etc.). D'aquesta manera, definirem el *medi obert* com el lloc d'actuació professional de l'educador social, a vegades el podem fer coincidir amb el barri, amb el districte o fins i tot amb la ciutat, en principi l'entorn sociocultural més immediat, pròxim, proper als llocs de residència.

Acceptant aquestes premisses hem fet una mirada retrospectiva a la història de la professió i hem trobat un figura professional que podríem anomenar com uns dels antecessors clars de l'educador en medi obert, l'educador especialitzat i, concretament, l'educador de carrer. Dóna la sensació que se sobreentengui que el *medi obert*, per correlació, tingui la mateixa significació que el *carrer*, de fet, en determinades ocasions es parla indistintament d'educador en medi obert i d'educador de carrer.

«Como Educador de calle tengo conciencia de que soy *Educador en medio totalmente abierto*»
(Guerau: 1987, 107).

No obstant, hem de saber diferenciar entre ambdós conceptes: *carrer* i *medi obert*. Primer, perquè no signifiquen el mateix, segon, perquè ambdós conceptes responen a dues èpoques històriques diferents de la professió, tercer, perquè no responen a la mateixa realitat tècnica i professional, i per últim, perquè cal dotar a la professió del màxim rigor i pluralitat conceptual que sigui possible.

Començarem per explicar, sense fer una anàlisi massa estricta ni documentada, el context en el que va sorgir la figura de l'educador especialitzat, l'educador de carrer. Per aquest motiu descriurem dues seqüències històriques diferents que poden explicar algunes diferències tècniques entre ambdues figures professionals: l'educador de carrer i l'educador en medi obert.

Seguidament descriurem el context institucional, quina era la situació social de les ciutats en l'etapa de la transició democràtica a l'Estat espanyol (anys 70 i 80) i analitzarem alguns trets característics de la figura de l'educador de carrer. A continuació analitzarem breument alguns punts que caracteritzaven aquella època en la que el desenvolupament de les lleis i de les institucions de l'Estat del benestar estaven en uns nivells incipients. En aqueta època encara no estava reconeguda la professió d'educador social. Els punts més importants d'aquella etapa són:

- a. Manca de responsabilitat per part de les administracions públiques envers els problemes de marginació social de la població. Fins l'arribada de la democràcia, estem parlant dels anys seixanta i setanta, els ajuntaments es desentenien de la planificació urbanística, la cobertura de les necessitats bàsiques dels ciutadans, la cohesió social o la convivència a les ciutats. Aquestes es caracteritzaven pel caos i l'especulació urbanística, la manca de serveis i d'equipaments públics. La greu situació econòmica va tenir com a conseqüència una situació especialment vulnerable i socialment força desigual. Van aparèixer importants zones de pobresa i marginació concentrada en els barris obrers. Les escoles i instituts no podien acomplir les funcions educatives i socialitzades d'infants i joves, i aquests abandonaven els centres escolars, en la majoria de casos sense els estudis acabats. Bona part dels nuclis familiars eren també fortament castigats per l'efecte de l'atur. La situació a les ciutats i especialment als barris més populars era d'una creixent inseguretat i vulnerabilitat ciutadana.
- b. Situacions d'alta marginalitat d'amplis sectors de la població. Els fenòmens de la delinqüència juvenil, l'absentisme escolar, la manca de futur entre els joves, com també el consum de drogues, són els símptomes d'una societat fatigada després de quaranta anys de dictadura, d'aïllament cultural, econòmic i polític, i que comença a estructurar-se com a societat emparada en un Estat de dret, i amb un llarg camí per recórrer envers les llibertats polítiques i els drets socials i individuals.
- c. Es començava el desenvolupament de les primeres lleis socials i de protecció a la infància. A la dècada dels vuitanta es van aprovar algunes lleis clau, entre elles, cal destacar l'aparició el 1985 de la Llei de serveis socials, que atribueix als ajuntaments la responsabilitat de programar i gestionar els serveis socials d'atenció primària i els serveis especialitzats d'àmbit municipal. Tanmateix, la Llei de protecció de menors, també de 1985, regula el tractament i la prevenció de la delinqüència infantil i juvenil i organitza la tutela de menors per defecte o per exercici inadequat de la pàtria potestat o del dret de guarda i educació.
- d. En aquesta època es va assistir també, al desmantellament de bona part de les macroinstitucions que albergaven persones que fins al moment eren considerades com a marginals, raó per la qual eren recloses en centres especials on se les apartava de la resta de la societat. Hospicis, manicomis, centres d'internament de deficients profunds, etc., majoritàriament gestionats per ordres religioses, allotjaven persones amb minusvalideses físiques o sensorials, malalts mentals, orfes, etc. Les institucions públiques, diputacions, ajuntaments, etc., van iniciar la transformació d'aquests centres en serveis més oberts.
- e. Calia donar una atenció diferent als interns, més adequada i actualitzada als temps i l'època. Es comença un procés important de desinstitucionalització, per la qual cosa era necessari reubicar els interns en esferes socials més comunitàries, obertes i normalitzadores, en nous espais institucionals —residències tutelades i pisos assistits—, més oberts i més a prop de la vida social, que permetessin el contacte amb la comunitat, i facilitessin la circulació social de les persones que s'hi atenien. Totes aquestes institucions assistencials i terapèutiques havien tingut fins aleshores personal poc qualificat: cuidadors, monitors, auxiliars..., és a dir, personal amb pocs coneixements

tècnics, que havia de reciclar-se per poder abordar les noves etapes per les quals passaven les institucions on treballaven.

- f. Com ja hem explicat, a partir dels anys vuitanta amb els serveis socials de base, els ajuntaments començaven a atendre les necessitats socials i educatives dels infants i joves amb dificultats d'integració social. Era necessari articular dispositius de compensació de les desigualtats educacionals entre els infants i els adolescents, alhora que poder recuperar i reinserir les persones que es trobaven en situació de marginació social.
- g. Va aparèixer, com ja feia anys a França, la figura de l'educador especialitzat. Aquest era l'encarregat de treballar amb el fenomen de la marginació aportant una visió professional més enllà de les disciplines tradicionals com la medicina, la psiquiatria o el treball assistencial. El 1945 a França, es creen les primeres «escoles d'educadors especialitzats». Són molts els nens i els joves que després de la guerra presenten problemes d'inadaptació social. A Catalunya hem d'esperar fins a 1969 perquè es creï a Barcelona el «Centre de Formació d'Educadors Especialitzats», la primera escola d'educadors especialitzats de l'Estat espanyol que donarà pas a l'Escola d'Educadors Especialitzats «Flor de Maig» (Diputació de Barcelona) que comença a funcionar com a tal al 1981 i deixa d'exercir com a escola d'educadors en el moment del naixement de la Diplomatura en Educació Social al 1991.

«L'educador de carrer, aquí a Catalunya, es va començar a definir a partir de la pràctica d'unes persones que, als anys setanta, van iniciar el seu treball quan encara no havia arribat la democràcia. Comencen a treballar als barris, amb iniciatives socials compromeses. Es tracta d'un primer moment de redefinició de l'atenció a la infància que coincideix amb el desmantellament dels grans centres públics de protecció a la infància (els antics asils com Nostra Senyora del Port, etc.) i amb la creació dels col·lectius infantils municipals. Actuacions que mica en mica suposen un canvi de concepció fonamental respecte a l'objecte de la intervenció: el menor deixa de ser exclusivament un subjecte amb uns drets que cal preservar, assistint-lo per ser algú amb drets, deures i potencialitats com a persona, que val la pena educar donant-li veu i responsabilitat. Els ajuntaments democràtics creen les seves àrees de Benestar Social i les noves idees d'intervenció a l'entorn i d'educació preventiva comencen a circular. Mostres d'aquesta reforma les trobem en tots els sectors: al 1977 el Tribunal Tutelar de Menors engega, a través de l'IRES (Institut de Reinserció Social) centres de reforma com Can Cugols. En el pas dels 650 nens i nenes que vivien als asils cap als col·lectius, es van proposar molts desinternaments gràcies a la figura de l'educador de carrer, de recent creació, que els feia viables. La filosofia que regeix els diferents projectes d'educació social d'aquella època cal entendre-la en el context d'una societat que acabava de sortir de la dictadura: funciona la teoria d'educar en la llibertat. El fet marginal s'interpreta des de la crítica social i es valora positivament una certa marginalitat pel que té de denúncia i crítica al sistema establert. A partir del 1980, amb el traspàs de competències de menors a la Generalitat, i la creació de la Direcció General de Protecció i Tutela de Menors, es dona suport legal al model educatiu. Alguns dels presents, que ja eren educadors als vuitanta, van tirar endavant experiències pioneres en educació amb col·lectius molt deprimits als barris perifèrics dels municipis de l'àrea metropolitana. D'aquella època sonen noms com Pius Fransoy, Jaume Funes, Toni Julià, César Muñoz, Faustino Guerau, la gent d'Obinso, de l'IRES, del GREDJ, etc. que van contribuir a definir una nova manera d'actuar amb els infants i joves en situació de risc social: en lloc de separar-los del medi, es tractava d'atendre'ls en el seu propi entorn» (Comas: 2001, 8-10). Com ja venim explicant als punts anteriors, amb l'arribada dels

ajuntaments democràtics i el desenvolupament d'un marc legislatiu i institucional es van dibuixant poc a poc les bases d'un estat del benestar amb el que es milloren considerablement les condicions de vida dels ciutadans i els atorguen els drets bàsics (educació, seguretat social, sanitat i serveis socials). Tal com entrem als anys 90 es van eradicant bona part dels barris depauperats, i es fa viable la urbanització i connexió entre diferents barris de la ciutat i la dotació d'equipaments públics als barris i millores de les infraestructures. El *carrer* pren una altra funció, diferent a la d'abans, va perdent la seva força com a element «socialitzador» i prenen més força altres institucions: l'escola, les institucions de protecció a la infància i els equipaments i programes municipals destinats a la infància i la joventut (centres oberts, centres de lleure infantils i juvenils, entitats esportives, etc.). El *carrer* va deixant de ser progressivament un lloc en el que poder establir relacions veïnals properes i quotidianes, ans al contrari, pren protagonisme la circulació, el trànsit, està cada cop més ocupat i dedicat al cotxe i la mobilitat de les persones, cada cop se'n fa un ús més privatitzat, més individualitzat.

A continuació hem seleccionat un text de l'antropòleg Lluís Mallart en el que es mostra de quina manera ha canviat a la nostra societat l'espai del *carrer* i com s'ha transformat la seva funció de socialització.

«En aquel tiempo la calle era un gran espacio en el que se cumplía una parte importante de nuestro proceso de socialización. Las emociones, la sexualidad, la solidaridad, los antagonismos, las distinciones sociales se aprendían en ese territorio que de día era nuestro y de noche, cuando los mayores salían con las sillas para conversar y tomar el fresco, nosotros lo aprovechábamos para ir más allá, correr, perseguirnos y jugar a tocar y a parar en medio de una oscuridad rota por la luz tierna de cuatro farolas de gas, como para significar que queríamos conquistar nuevos espacios alejándonos de la mirada de aquella sociedad adulta que parecía querernos contener: “Niños, ¡no vayais demasiado lejos!”, gritaban los padres sin estar seguros de que les haríamos caso.

Con los años, los pequeños perdimos el control de aquel espacio que había sido nuestro. Las aceras fueron embaldosadas y las calles asfaltadas. Progresivamente, los coches lo invadieron todo. El cobertizo del jardín de la señora Durán se fue transformando en garaje. Los adultos se apropiaron del territorio de los niños. La chiquillería fue recluida en casa. Debíó de ser entonces cuando nacieron aquellas recomendaciones maternas que se han transformado en fórmulas consagradas: “¡Niño, ve por la acera!”, “Cuidado con los coches”. La calle había dejado de ser el espacio social de niños y adolescentes. La parte alta y escarpada de la calle Dalmases-Calatrava había sido derribada para edificar la Dexeus. Hoy, después de muchos años de silencio y confinamiento, otra generación, nacida quizá en aquella maternidad, parece recordarnos que la calle había sido suya. El ruido de las motocicletas rompiendo la tranquilidad de los adultos en un signo. Las pintadas en las paredes señalando la conquista de calles y plazas es otro. Uniendo estos dos signos podríamos decir que el ruido de las motocicletas es el “grito” de una reivindicación y las pintadas de los *taggers* es la “firma”. Quizá no habría hecho falta ir a África. La etnografía de la calle todavía está por hacer»

Lluís Mallart (1996), *Soy hijo de los evuzok*

A partir d'ara explicarem una altra realitat social que es dibuixa a partir dels anys 90, un cop ja està consolidada la democràcia al nostre país, i a partir de la qual, es compta amb un sistema que garanteix cada cop més el dret ciutadà als serveis socials.

Aquesta nova etapa democràtica es caracteritza perquè proliferen lleis de protecció social, així com les institucions encarregades de dur a terme les polítiques socials que van confir-

mant el desenvolupament de l'estat del benestar. Assistim a un grau important de reconeixement social de la figura de l'educador social, es consolida la diplomatura en Educació Social, l'aparició dels col·legis professionals, etc.

En definitiva, la situació social, política, institucional i cultural del país és una altra, raó per la qual també dins del camp professional apareixen nous discursos pedagògics capaços de donar a l'Educació Social noves maneres d'entendre i d'operar des de la pràctica educativa que obeeix a un nou marc jurídic, una ciutat reformada, uns barris més dotats dels serveis públics bàsics i d'equipament social i cultural.

«La nova generació d'educadors socials, diplomats, que arriben directament després de la carrera, donen una connotació pejorativa a "l'educador de carrer". [...] S'estan configurant dos tipus de professionals: un que veu la necessitat de treballar sense demanda, i un altre que vol gestionar dades econòmiques, beques als casals d'estiu i organitzar la informació a l'ordinador, atendre als pares, a les escoles... que se li adrecen. Les dues fan falta. No cal enfrontar-nos» (Comas: 2001, 10).

Per ampliar coneixements es recomana la lectura del capítol X del llibre *De la compassió a la ciutadania. Una història de l'educació social* en el que Jordi Planella parla de la consolidació dels educadors socials i fa un recorregut per la professió des de l'any 1969 fins a l'any 2009.

2.2. El Medi Obert com espai d'actuació de l'Educació Social

L'educador social en medi obert, com ja hem dit als punts anteriors, és un professional que, a banda de la intervenció directa amb els subjectes, té adjudicades altres funcions: gestió del coneixement, treball en equip, disseny i planificació de serveis educatius, etc., que el fan actuar com un professional més dins d'un equip d'atenció primària. El concepte de *medi obert* es distancia i pren noves significacions que amplien el concepte de *carrer*, i el podem entendre com:

- a. «S'entén el *medi obert* com l'entorn sociocultural que envolta al subjecte i que li és més proper. És el conjunt d'institucions properes al subjecte (família, escola, casals, clubs esportius, etc.) amb les que el subjecte manté una relació o una "no-relació" que el defineixen com a ésser social. Des del medi obert hi ha recursos, institucions pròximes als subjectes, que l'educador podrà, si és necessari, fer servir per portar a terme la incorporació d'aquest a la xarxa cultural de la seva comunitat» (Rosa: 1989).
- b. El *medi obert* es podria definir, des d'una vessant física, com el conjunt d'espais de la ciutat on les persones poden interactuar i sobre el qual l'educador pot fer alguna actuació professional. En aquest sentit dins del *medi obert* estaran contemplats:
 - Els espais urbans que sovint s'utilitzen com a espais de relació, trobada i intercanvi: carrers, places, parcs, etc.
 - Els serveis de la ciutat, tant públics com privats: centres oberts, casals de joves, biblioteques, centres cívics, espais d'esbarjo juvenil, instal·lacions esportives, etc.
 - Les entitats públiques i privades que actuen a la ciutat.

- c. El *medi obert*, en definitiva, el podem entendre com a espai simbòlic amb el que trobar vinculacions socials i culturals.

El *medi obert* és un concepte que, al nostre entendre, va més enllà de la figura professional de l'educador social, ja que el conformen una xarxa de serveis, entitats i institucions en el que hi ha d'altres agents i professionals. És per aquesta raó que l'educador social per poder intervenir al medi obert ha de tenir present la importància d'establir un treball coordinat, en xarxa, compartint projectes, idees i serveis amb d'altres professionals: mestres d'adults, tècnics en inserció laboral, animadors socioculturals, tècnics de cultura, tècnics esportius, etc. Per aquest motiu entendrem que la intervenció de l'educador ha de dotar-se d'un plus: la coordinació amb altres serveis i professionals. Aquesta coordinació s'ha de basar principalment en:

- Treball transversal amb altres agents municipals: professionals, serveis, programes.
- Relació amb les entitats de la xarxa associativa.
- Treball amb altres administracions públiques ubicades al territori.

Per aquest motiu l'educador ha de disposar de coneixements actualitzats de la normativa de serveis socials, així com també coneixement de les normatives vigents referents a prestacions socials i els drets individuals de les diferents tipologies d'usuaris (infància, vellesa, etc.). Entenem, doncs, que l'educador de l'atenció primària ha de saber actuar d'acord amb les competències que l'administració local (ajuntaments, consells comarcals, mancomunitats, etc.) té adjudicades al respecte, ja que són aquestes institucions les responsables de desplegar els serveis socials al territori.

Ja hem explicat que la realitat social amb la que treballa l'educador està subjecta a canvis continus, per aquesta raó entenem que l'educador ha de vetllar per la seva formació continuada per poder d'aquesta manera fer millors lectures de la realitat social amb la que ha de treballar; poder disposar de més capacitat per proposar actuacions més actualitzades als contextos en els que treballa i més adequades a les persones a les que ha de dirigir la seva actuació professional.

Per acabar amb aquest punt cal considerar que l'educador ha d'estar familiaritzat amb les tecnologies de la informació i la comunicació per tal de poder ampliar les possibilitats d'actuació educativa del medi obert i no reduir-lo, constrenyir-lo a allò més pròxim, proper al subjecte, limitant-li així les possibilitats de circulació i coneixement.

3. La pedagogia de la vida quotidiana: l'educador de carrer

3.1. Breu introducció

A continuació analitzarem dos concepcions teòriques diferenciades que defineixen de forma diferent el concepte d'educació social. Ambdues parteixen de postulats i conceptes

corresponents a discursos teòrics ben diferenciats. Serà a partir del següent punt que analitzarem aquests dos diferents models pedagògics:

- a. La Pedagogia de Vida Quotidiana.
- b. La Pedagogia dins del Paradigma Estructural.

L'apartat que a continuació es presenta està basat en la lectura dels textos escrits bàsicament per tres autors: Cèsar Muñoz (1984), Faustino Guerau¹ (1985), i Adrià Trescents (1987). Tots tres, al nostre entendre i salvant algunes diferències, podrien ser representants d'aquesta concepció pedagògica, en la que la «vida», la «convivència» i la «natura» són peces clau de la intervenció educativa.

En la mateixa direcció, s'intenta en aquest apartat fer una anàlisi teòrica per descobrir on són les arrels d'aquesta teoria pedagògica. Per aquesta raó hem de remetre'ns al segle XVIII i XIX, on trobem els fonaments d'aquesta teoria en l'obra d'autors clàssics com Rousseau, Pestalozzi, Fichte², entre d'altres.

A continuació donarem a conèixer els diferents conceptes que analitzarem amb l'objectiu de poder entendre aquesta teoria. Amb l'ajuda dels autors clàssics estudiarem quins són els postulats teòrics i filosòfics implícits dins d'aquesta forma d'entendre l'educació.

3.2. Bases pedagògiques del model educatiu de la «Pedagogia de Vida Quotidiana»

Començarem aquest punt assenyalant una de les idees principals d'aquest model pedagògic que es basa en el protagonisme que se li atorga a l'educació com agent de canvi social i també de canvi en el subjecte. Aquesta idea que l'educació pot canviar la vida del subjecte i transformar la societat en quelcom més just i solidari, és una funció que Rousseau, al segle XVIII, ja l'atorgà a l'educació i que més endavant rescaten diferents pensadors al segle XIX. Rousseau plantejava l'educació com allò que farà que l'home retorni als seus principis naturals, entre els que ressaltem la bondat i l'amor. S'ha d'esperar l'evolució natural del nen, aquest s'anirà despertant segons les seves necessitats naturals. Per aquest motiu s'ha d'apartar al subjecte de la societat i retornar-lo al seu estat natural, on l'educació actuï per fer sortir tot el que el nen té de bondat essencial.

1. Faustino Guerau, pedagog i educador desenvolupà una tasca important com a docent en diferents institucions, entre altres, l'Institut Ramon Albó de Protecció de Menors i el Centre de Formació d'Educadors Especialitzats de Barcelona, promocionant posteriorment la Fundació de l'Escola d'Educadors Especialitzats de Flor de Maig de la Diputació de Barcelona. Va exercir d'orientador pedagògic dels Centres d'Infància i de Joventut de la mateixa institució. Va realitzar una important tasca com a educador de carrer en diferents equips de base en els Col·lectius Infants i Juvenils de l'Ajuntament de Barcelona. Entre les seves obres cal destacar: *La vida pedagògica i El educador de calle*, totes dues editades per Rosselló Impressions als anys vuitanta.

2. Violeta Núñez (1999) diu de Johann Fichte: «Filòsof idealista alemany (1762-1814). Pedagogo, admirador de la obra de Pestalozzi, es una de las figuras emblemáticas del regeneracionismo a través de la labor educativa. Se le considera uno de los principales ideólogos del nacionalismo alemán. Son célebres sus *Discursos a la nación alemana* (pronunciados durante la ocupación napoleónica de Prusia, entre 1807 y 1808). Son catorce piezas oratorias, cinco de las cuales están exclusivamente dedicada a la educación y a la nueva educación alemana, incluida una crítica a Pestalozzi. Recomendando vivamente su lectura (Bibliografía). Es un buen catálogo de aquello que, en tanto que profesionales de la educación, deberíamos evitar. A modo de ejemplo: "la nueva educación no se propone el conocimiento, ante todo, la voluntad individual del alumno [...]».

Les institucions educatives, segons l'autor, han de desenvolupar la funció de resguardar i educar al mateix temps. Al segle XIX Fichte continua amb la mateixa idea plantejada per Rousseau i proposa que els nens haurien de viure i conviure només amb els seus mestres i superiors, així, d'aquesta manera, poden estar separats totalment dels adults per tal d'evitar el contagi i les males influències que els adults poden exercir sobre els nens.

«Tenemos que llevarlos a una sociedad de hombres que, sea cual fuera su situación, no obstante hayan adquirido por lo menos por medio del ejercicio y hábitos constantes, la habilidad de darse cuenta de que los niños les observan, la capacidad de contenerse en su presencia y la idea de como hay que aparecer entre ellos: no podemos dejarles salir de esta sociedad ni traerles a la nuestra mientras no hayan aprendido a abominar convenientemente de toda nuestra malformación y con ella se hayan asegurado por completo frente a todo contagio» (Fichte: 1984, 197).

L'educador és definit com un ciutadà implicat i sensible davant el social, ha de servir de guia, de referent adult per al subjecte. És un adult conscienciat i preparat per recolzar els processos evolutius del menor o adolescent que tenen especials dificultats per encarrilar la seva vida pels canals normalitzats. El lloc idoni per fer possible aquest tipus d'intervencions educatives són les institucions tancades, on la convivència amb el subjecte és inevitable, com necessari també és el seu control. És a la institució tancada on es pot fer una educació integral del subjecte, defensava Fichte.

«...la vida cotidiana puede hacer referencia a todos los lugares y horas, pero únicamente en la medida en que en ellos se detecta, se produce y se intercambia vida, y transformando la vida cotidiana en una fuente de poder y de placer» (Muñoz: 1984).

A partir d'observar, d'estudiar i d'intervenir en tots els moments possibles de la vida d'un subjecte, i a partir de conviure amb ell, es pot arribar a conèixer-lo totalment. Podem, doncs, aprofitar qualsevol moment del dia per transmetre, contagiar, produir, fer conèixer, comunicar vida o educació. Dit d'altra manera, el carrer, el passadís, l'habitació, el bar, el banc..., serveixen perquè una cosa trivial i sense sentit, tingui un significat útil i profund que ajudi al subjecte a descobrir la bondat, els sentiments positius, etc., que per naturalesa alberga al seu interior i que el fa igual a tots els éssers humans. No obstant, aquest tipus d'intervenció educativa es pot dur a terme en l'espai obert, és a dir, al carrer. Aquest model d'educació traspasa els límits de la institució residencial i continua funcionant com allò que pot captar-ho tot dels infants i joves.

«Si defensem que l'educador és el tècnic més proper a la problemàtica del carrer, és coherent esperar que el cap de servei, o el polític, li facin confiança en aquest aspecte i li demanin que sigui ell el que faci aflorar les necessitats d'uns col·lectius, que per raó d'exclusió social, d'edat o de trajectòria vital, no connecten amb serveis socials. L'educador és l'antena que l'Administració té al carrer» (Comas: 2001, 28).

Dins de la institució, l'educador ha de crear l'ambient de «caliu» necessari perquè les relacions de paternatge i maternatge es donin acompanyades de sentiments que neixin de l'interior de l'educador i de l'individu i vagin cap a fora. Es creu que si el subjecte troba un bon ambient afectiu, i aquest reuneix unes garanties afectives suficients, el menor podrà canviar la seva actitud personal davant de la vida. És, doncs, a partir del bon ambient, de

l'amor i de l'amistat que la personalitat del subjecte es pot modificar positivament. Davant de l'amor i l'amistat segons aquest postulat teòric tots els individus són iguals.

L'educació, segons la Pedagogia de la Vida Quotidiana, pot estar present en tots els moments del dia, en tots els espais que el subjecte freqüenta i a tota hora, la vida del subjecte, en principi, no té cap secret per l'educador, aquest està present en tot moment i a tots i cadascun dels espais, d'aquesta forma es parla de què el subjecte pot ser educat de forma integral, total. En el subjecte és tot educable, aquest ens apareix com a quelcom transparent. S'entén l'educació sense límits, és per això que el concepte d'educació i de vida estan íntimament relacionats. Es pot educar, organitzar, dirigir tota la vida del subjecte (conscient, inconscient, sentiments, hàbits...). L'educador ha de ser-hi en tots els moments de la vida del subjecte, ja que qualsevol moment pot ser important a l'hora de la realització de l'acte educatiu.

L'educació va dirigida a l'interior del subjecte amb la finalitat de reforçar i/o reformar-li la personalitat. Es dona per suposat que la personalitat del subjecte es feble, malalta, indefensa, corrompuda, etc. L'educador ha d'arribar a «connectar» de tal forma amb el subjecte com per ésser capaç de modificar la seva personalitat de forma positiva. Això ho farà mitjançant la «convivència» amb el subjecte i el control de tota la seva vida. L'educador ha de servir d'exemple a seguir per l'educand.

Al subjecte se'l contempla com a subjecte moral, és a dir, que el que interessa per l'educació és la seva dimensió íntima, personal.

«La educación del hombre no puede reducirse a su socialización porque es un juego cualitativo entre construcción interna de la propia personalidad y avance activo hacia el mundo, entre capacidad de ensimismamiento y alteración, entre la oferta social y el fondo insobornable de la propia personalidad» (Guerau: 1985, 89-90).

L'home, considerat bo per naturalesa, és pervertit, contagiats, afeblit per la societat. Ha d'ésser l'educació la que ha de procurar tornar-nos aquest home harmònic, sensible, natural. Per a Pestalozzi, l'educació ha de seguir el desenvolupament natural de l'home i obeir les lleis que dicta la Naturalesa. L'educació no és sinó el desenvolupament de les facultats que el nen posseeix en forma de llavor. Manté l'autor suís que és la vida la que educa, cosa que es planteja també des de la Pedagogia de la Vida Quotidiana. Per aquesta raó, l'educació ha d'anar dirigida a l'interior del subjecte, entès com una unitat, una totalitat harmònica i natural. L'educació ha de permetre al subjecte relacionar-se amb els elements naturals que la vida li ofereix i establir-hi relació de manera natural, tal com emana del seu interior, tal i com ha prescrit la natura.

«El niño ha de aprender a relacionarse bien con la naturaleza física: las montañas, el mar, los ríos, la madera, los metales, el barro..., con todos los materiales naturales que les permiten manipular, construir transformar amistosamente la materia» (Guerau: 1985, 85).

Això farà que el subjecte tingui consciència de si mateix i del context que l'envolta i pugui prendre una actitud crítica, solidària amb la resta de la seva classe social, amb el fi de transformar la societat.

«Podremos ir forjando OBREROS CULTOS, con una base de AUTONOMÍA, juicio crítico...» (Muñoz: 1984).

Es tendeix a homogeneïtzar als individus en categories socials. Se'ls ha d'educar perquè siguin treballadors ben formats, o al contrari, perquè siguin delinqüents.

«...aquellos que reciban solo la educación nacional están destinados a estamentos trabajadores, a cuya educación pertenecen sin duda una formación como trabajador hábil» (Fichte: 1984, 198).

Segons César Muñoz en el menor s'ha de desenvolupar paulatinament (com a objectiu), una consciència solidària que faci evident el valor de la seva classe social, fer-lo conscient en el seu moment de la importància de la seva acció com a peça clau individual i social dins de l'engranatge de la gran maquinària de la societat i, per últim, impedir que s'avergonyeixi de la seva situació social.

Serà necessari, doncs, tenir cura i control dels espais que ha de freqüentar el menor, en els que es pot aprofitar tot, per portar a terme un intervenció educativa. Es per això que l'educador ha d'acompanyar al subjecte a totes hores del dia, segons proposa César Muñoz a l'horari de la residència Canigó. L'autor l'anomena «Proposta de la vida Quotidiana Coordinada». Es tracta de tenir controlats tots els possibles passos del menor durant el dia i la posició de l'educador. Agafarem com a exemple l'hora de sortida de l'escola, abans d'anar a dinar:

«Espacio 12'30-13
Búsqueda en colegio
Sitio
Contacto maestro
Medio transporte
Encuentro:

- ¿en piso?
- ¿en calle?
- ¿en parada?
- antes de comer:
 - ¿interfono?
 - ¿ascensor?
 - ¿actitud ante vecindario?
 - ¿no entrar en desorden?
 - ¿comunicar salida calle?
 - ¿actitudes dentro del piso?
 - ¿juego dentro del piso?
 - AMBIENTE TRANQUILO
 - ¿Control a distancia de actividades calle?
 - ¿Orientación por parte del equipo adulto en cuanto espacios de juego?
 - ¿Ídem espacio?
 - ¿Tanteo de lo escolar?
 - Lavado de manos.
 - comida...» (Muñoz: 1984).

Jeremy Bentham, al seu llibre *El panòptic*, parla d'aquest tema i de la relació que s'estableix entre el control i l'educació dins d'una institució tancada:

«L'educació no és més que el resultat de totes les circumstàncies a les quals s'exposa un infant. Vetllar per l'educació d'un home és vigilar tots els seus actes: és situar-lo en una posició des d'on es pot obrar sobre ell com es vulgui, mitjançant la tria d'elements que l'envolten i les idees que l'han de fer germinar» (Bentham: 1985, 31).

3.3. El carrer com el lloc «natural» del subjecte

El carrer és concebut des del model de la Pedagogia de la Vida Quotidiana com un espai d'intervenció educativa on el subjecte troba les seves vies de socialització i arrelament. Pius Fransoy defensa el carrer com a un espai educatiu i el defineix de la següent manera:

«El carrer: regne del conflicte o nova institució educativa. Quan parlem de “nens de carrer”, estem simplement modernitzant les antigues imatges, els vells quadres de realisme negre, formats per nens esparracats, sense altre espai de subsistència que els límits degradats de la ciutat? Alguna cosa hi ha d'això, ja que la crispació econòmica que caracteritza la dècada dels 80 continua generant misèria, produint subjectes —nens en aquest cas— abocats a una subsistència no gaire llunyana de la de les èpoques de misèria social. [...] Un conjunt de factors [...] han institucionalitzat el carrer com a medi educatiu, un medi que a moltes zones de Barcelona i al seu cinturó industrial acaba essent l'atmosfera quotidiana del desenvolupament personal de molts preadolescents, bastants adolescents i gairebé tots els joves. [...] Però, què entenem aquí per carrer? Estem plantejant que l'espai obert constituït per l'asfalt, les llambordes, les voravies, els solars o els terrenys sense urbanitzar, s'estructura com un medi físic dominant. Cal afegir-hi els espais “tancats” d'alguns bars, d'alguna sala de joc, d'edificis abandonats o de coves i cabanyes construïdes a les zones de detritus urbà. Igualment s'hi poden afegir espais “de masses” des del Metro fins als locals musicals. [...] En aquest carrer l'adolescent estructura la seva cultura i la seva manera d'assimilar, d'interpretar, de gaudir, de patir i de viure la realitat quotidiana que envolta la seva existència. Seria convenient, però, no convertir el carrer en el nou dimoni modern. A les societats urbanes actuals, el carrer —en el sentit de no-escola, no llar-familiar— és inevitablement un nou i potent medi educatiu per a tots els adolescents i joves» (Fransoy: 1986, 14-16).

La manca de recursos socials i culturals (centres cívics, biblioteques, centres oberts, casals infantils i juvenils, etc.) a la ciutat fa que els educadors optin per considerar el carrer com un espai d'intervenció educativa. Per *carrer* s'entén els diferents indrets que infants i joves freqüentaven en els seu entorn socials més propers: places, billars, sales de jocs, carrers, descampats... És concebut com un espai «natural» on els nens i els joves troben els seus hàbitats de socialització: espai de jocs, espai de vivències, espais de transgressió que l'educador com a figura que ha de conèixer amb els subjectes ha de conèixer i compartir.

El *carrer* és un lloc marginal i natural alhora, ubicat en un barri de la ciutat que pot ser de la perifèria o bé del centre històric degradat. Al *carrer* hi van a parar infants i joves que per diverses raons no són acceptats a l'escola, no troben feina i que a voltes no tenen referents familiars. El *carrer* esdevé el centre del univers, tan pels subjectes com pels educadors, es converteix en una important referència simbòlica i convivencial.

«...el barrio en que viven es el aparato generador de símbolos: Sus calles, su vivienda, sus lodazales, sus tabernas; las figuras dramáticas o grotescas que pululan por los andurriales, los rostros alcoholizados, drogados o prostituidos...No deberíamos descartar un mundo simbólico más profundo. El mundo arquetípico, con sus símbolos esenciales: El héroe, el débil y el fuerte, la madre, el jefe,

el ídolo... surgiendo inconscientemente de cada chaval de la calle... Lástima que los educadores especializados de calle no nos podamos reunir pacientemente para investigar el valor educativo de este mundo simbólico y la manera concreta de hacerlo operativo» (Guerau: 1987, 18).

L'educador de carrer està definit com una figura adulta que actua de model davant dels infants i joves, que els acompanya, que pot estar present en tots els moments de la seva vida i que està preparat per intervenir les 24 hores del dia.

«...el educador especializado vive con el chaval un drama en el escenario de la calle» (GUERAU: 1987, 23).

És a partir de la convivència amb el subjecte i de compartir els espais de la seva vida quotidiana com es pot arribar a conèixer i a influir en la seva vida per tal de redreçar-la, de canviar certs aspectes vitals del subjecte concebuts com a nocius i/o perjudicials per al seu desenvolupament normal i natural.

«Hay mucho que resolver, que curar, que desbloquear, que descosificar para que la vida personal pueda volver a correr o corra por primera vez por sus venas» (Guerau: 1987, 14).

El lloc de treball del professional és el carrer, és a dir: els bars, la plaça, els billars, els llocs de trobada «informals» d'infants i joves, els llocs «naturals» dels subjectes, jocs ideals per conviure amb els infants i joves i per ser-hi present en qualsevol moment de la seva vida.

«Cuando el educador de calle “con-vive” de forma cualificada (orientado por una teoría, respaldado por un mandato social, preparado en una praxis inteligente) con el chaval, en la propia calle (y en los lugares acogedores que van surgiendo en ella: clubs, buhardillas, talleres, residencias...), el drama de la inadaptación se va resolviendo felizmente, humanamente. De lo contrario se convierte en tragedia individual y social» (Guerau: 1987, 14).

3.4. El lloc de l'educador de carrer

«El educador especializado de calle es quien vive el proceso evolutivo externo e interno del chaval, en un barrio concreto, como espacio real-simbólico del amplio espacio social» (Guerau: 1987, 33).

L'educador és un ciutadà compromès amb la seva ciutat, intencionadament preparat per oferir un servei. És qui recolza els processos evolutius dels nens i adolescents de manera «positiva», essencial i natural. L'educador conviu amb els subjectes de forma qualificada, és a dir, el recolza una teoria, un mandat social, i un saber pràctic. La convivència amb el subjecte la fa al carrer, en el «medi natural» del nen o del jove: esplanades, bars, bancs o amagatalls. L'educador ajuda a superar el «drama» de la marginació amb el seu «esforç humà». Per aquest motiu l'educador actua, segons F. Guerau, en tres nivells d'intervenció diferenciats:

- a. Preventiu: l'educador enforteix, desenvolupa els recursos que el menor posseeix, ja que si no aquest es convertirà en un marginat a través de les drogues, la delinqüència i la prostitució.

- b. Resolutiu: en aquesta fase, el menor ja ha acusat un cop, la seva personalitat ja està esquinçada, bloquejada i asfixiada. Els maltractaments que ha rebut durant la seva vida li han deixat ferides difícils de curar. S'ha de curar, de desbloquejar perquè la vida personal pugui córrer per les seves venes.
- c. Perseveratiu: una vegada el subjecte ha pres consciència total de la seva vida present i passada, amb l'ajuda de l'educador, i ha estat capaç d'integrar positivament la seva situació adversa, arriba a una situació de convalescència. Aquí l'educador farà un seguiment discret perquè el subjecte pugui reviure les etapes anteriorment explicades.

La intuïció, la imaginació, l'empatia, la inspiració són, segons l'autor abans citat, els elements «poètics» que l'educador especialitzat de carrer ha de tenir presents i que han d'ésser constitutius de la seva personalitat professional.

L'educador ha de ser el mirall on els nens i joves marginats han de fixar-se per rectificar i modificar la seva vida. L'educador és un punt de referència, un model com a figura d'adult.

«Parlem de ser companys en el sentit d'estar al costat de... i també recollir i aprendre el que l'altre et dona i en aquest sentit enriquir-te mútuament. Cada un aportant el que té. Jo com a educador apporto el meu saber, la meua coherència, la meua manera de ser... i ell m'aporta la seva experiència personal, la seva solidaritat... En aquest sentit ens aprofitem els uns dels altres, l'educador sempre ha d'anar amb la ment oberta d'aprendre cada dia, no pot anar de perfecte que va a ensenyar i que no pot aprendre» (Coma: 2001, 38).

3.5. El lloc del subjecte

Els subjectes als quals va adreçada l'educació, són marginats, nens, joves delinqüents

«“los hijos de la calle...”. “A sus ropas siempre les falta o sobra algo”. “Por fuera parecen hombres hechos a la fuerza”. “La higiene corporal brilla por su ausencia”. “La bragueta cuelga hasta las rodillas”. “Viven intelectualmente y emocionalmente inmersos en el presente”» (Guerau: 1987, 16).

La finalitat de l'educació és canviar «l'interior» del subjecte que per causes alienes ha patit, ha estat desviat, ha estat contaminat i contagiats per males experiències amb els adults. A través de l'educació el subjecte pot fer un canvi intern, que passarà per la recerca de les seves potencialitats naturals (amor, imaginació, espontaneïtat...). Això farà que el subjecte no resti alienat i adopti un paper crític davant la vida i la societat en general: el nen, el jove es tornarà més solidari, més sensible a la seva realitat, la qual cosa el farà millor persona.

El subjecte al que va dirigida l'acció educativa de l'educador de carrer es pot definir, segons Guerau i Trescents (1987) de la següent manera:

«Son aquellos que han tenido que refugiarse en la calle huyendo de los peligros de su casa» (Ídem., 15).

«Los hijos de la calle no pueden encontrar la intimidad con el espacio y el tiempo en sus viviendas miserables. Por eso se refugian en la calle» (*Ibidem*).

Els adults amb els que conviuen cada dia són hostils amb els nois, ja que «Como no pueden con su alma, aún menos con la de los niños, transparencias, claro-oscuras que desafían su opacidad» (*Ibídem*).

«Todas sus perturbaciones psico-sociales desaparecen en cuanto se cambia positivamente su situación, pero en algunos, el ambiente hostil se filtra perniciosamente y les estructura patológicamente» (*Ídem*, 17).

Tornem a recuperar la idea de Rousseau que denuncia que és allò social qui perverteix l'home. L'home no té cap culpa de les seves actuacions, és l'ambient qui fa d'ell allò per a què no ha estat concebut per naturalesa. El subjecte no és responsable de la seva situació.

3.6. Finalitats i continguts educatius

Els recursos són emprats com a «mediacions» que s'estableixen entre el subjecte i l'educador, tot plegat dóna consistència, objectivitat i realisme a la relació i al diàleg que s'estableix entre ambdós en la vida quotidiana. Aquestes «mediacions» poden ser segons els autors: «...una pelea, una borrachera, una fuga escolar oculta en el barrio, un ligue, una contienda familiar, un baile, una fiesta, una situación laboral, un problema de paro...».

La falta d'espais verds, la carència d'equipaments, la manca d'higiene, un accident de cotxe, es pot reconvertir en un recurs que ajudi als educadors a fer veure als subjectes què és el que està bé i per tant s'ha de potenciar, i què és inútil continuar fent.

L'educador farà una bona utilització dels recursos si es basa en la «Inspiració educativa». Aquesta és la que dóna a l'educador per una banda, les forces necessàries per a la creació, i per l'altra el «contingut patent i latent del món». Una persona inspirada, segons Guerau, arriba a l'arrel, no està bloquejada en l'exterioritat de les coses, no es queda en allò superficial, és capaç d'anar més enllà i descobrir allò essencial, allò únic que resideix a l'interior tant de l'educador com del subjecte.

Un barri pot ser un camp adobat per a la «inspiració educativa», degut als seus contrastos, costums, etc. És justament en aquest ambient hostil on l'educador ha de saber superar-se i treure el millor que hi ha dins seu, només d'aquesta forma veurà que el que abans era advers ara es converteix en una possibilitat per educar.

«Desde él pueden convocarse las fuerzas constructivas del mundo en favor del niño y adolescente» (p. 20).

El *carrer* és concebut com un espai «natural», per la qual cosa l'educador n'ha de conèixer i potenciar la vida. Per esdevenir-se natural, la vida al carrer és aprofitada per l'educador com a mitjà de la intervenció educativa; com a mitjà de convivència, de quotidianitat i de relació espontània.

La finalitat de l'educació és la transformació dels nois del carrer; mitjançant l'educació es pot ordenar la vida del subjecte, per això s'ha d'intentar fer una intervenció integral, total. Per aquest motiu l'educador de carrer ha de conèixer els passos dels menors al carrer, dins i fora del barri; ha de conèixer i intervenir dins i fora de la família del menor.

L'educador fa servir recursos en la seva intervenció educativa quotidiana, aquests són definits com «aquello a que puede echar mano con relativa facilidad y frecuencia para lograr diversos fines» (p. 18). Els recursos són allò que l'educador troba al carrer i que l'ajuden en el recolzament evolutiu psico-social del subjecte. Es distingeix entre recursos físics, que són l'espai, el temps, la llum, l'aire, els jocs, etc.

Per tal d'ampliar coneixements es recomana la lectura del llibre: *Educadores i educadors de carrer: de l'opció ideològica a l'opció tecnicometodològica*. Escrit per Marta Comas i Jaume Funes; els autors han recollit les aportacions de diferents educadors que encara tenen el carrer com el seu espai d'intervenció educativa. Es ressalta del llibre les reflexions sobre la pràctica professional dels educadors de carrer així com la descripció d'experiències que els educadors porten a terme en diferents i dins de diferents projectes educatius.

<http://www.fbofill.cat/intra/fbofill/documentos/publicacions/325.pdf>

4. La pedagogia social sota el paradigma estructural: l'educador en medi obert

4.1. Bases teòriques de la Pedagogia des del paradigma estructural

Jacques-Alain Miller, filòsof i psicoanalista, és qui contribueix decisivament a establir el paradigma estructural dins de les ciències conjecturals. A partir de l'explicació de l'obra de Jacques Lacan arriba a constituir el que s'anomena la «hipòtesi estructural» que defensa, entre altres moltes coses, les idees que a continuació s'exposen. Pel que fa a l'estructuralisme, Miller diu que l'estructuralisme és un anti-substancialisme. S'entén pel terme substancialisme, la doctrina que manté que les diferències entre els éssers són conseqüència de les seves propietats intrínseques.

L'estructuralisme planteja que les propietats dels éssers es defineixen per les relacions entre ells i no per les seves propietats o potencialitats internes. els objectes, les coses no es defineixen per si mateixes, sinó a partir de les relacions que estableixen al món simbòlic en el que es relacionen, a través de les relacions que es donen a la cadena de significants de la que formen part.

Saussure³ i Jakobson són els que en un principi plantegen aquesta perspectiva estructural al camp de la lingüística. Saussure mantenia dos plantejaments per a nosaltres importants, el primer que a la llengua només hi ha diferències i els elements per si mateixos no tenen cap valor si no és en oposició a un altre; el segon és que el llaç que uneix el significat i el signifi-

3. Ferdinand de Saussure, neix i mor a Ginebra, Suïssa (1857-1913). Estudiós de la lingüística, la seva obra va influir de manera decisiva en el desenvolupament de la lingüística moderna al segle XX. Exerceix com a professor en una escola superior a la ciutat de París i a la Universitat de Ginebra. El 1916 publica *Curso de lingüística general* que es convertiria en referent en la història de la lingüística i va servir d'inspiració al moviment intel·lectual de l'estructuralisme iniciat per Lévi-Strauss.

cant és sempre arbitrari. Jakobson afirma que en fonologia es pot formular tot a partir de la combinació, l'oposició de dos elements.

«...si se toma en serio que en la lengua solo hay diferencias, si nos interesamos en la combinación de los elementos —definidos todos solamente por diferencias, así pues sin que se le tenga que suponer sustanciales— y si tratamos de combinarlos, estamos de golpe en una relación que conlleva que uno remita a otro: Nos vemos pues introducidos así a una estructura que es ya precisamente de cadena» (Miller: 1988, 10).

L'estructuralisme esborra d'aquesta manera les propietats intrínseques dels elements, i busca les propietats o atributs al lloc que ocupen dins la xarxa de relacions, al món simbòlic en què estableix les seves vinculacions. Les atribucions, les propietats, no pertanyen a la substància de l'element, només són pròpies en la mesura que participen, que interactuen, que es relacionen amb altres elements. És, doncs, des del lloc que ocupen els elements, que se'ls atribueixen unes propietats, que se'ls atorga una significació. Si canviem l'element de lloc, canvien les seves propietats, els atributs atorgats pel lloc primer, per adquirir-ne uns de nous que un segon lloc li pot oferir.

«...un elemento no transforma sus propiedades cuando va a otro lugar, sino que adquiere propiedades totalmente nuevas que corresponden al lugar» (Miller: 1988, 12).

Sempre és a partir de l'altre que se'ns dóna la definició d'ésser i aquest altre es pot considerar de dues formes diferents i alhora complementàries. L'altre ens apareix immers en una relació binària en la que «a» és diferent de «b». En aquest cas, per a que «a» tingui sentit, necessita de «b», el qual esdevé testimoni directe de la identitat de «a». És a dir, per a que un pugui ser «mestre» és del tot necessari que un altre s'identifiqui com a «deixeble» («eres mi maestro», lo que es la única forma de decir «soy tu discípulo»). Segons Miller això únicament pot dir-se situant, acceptant d'entrada un «Altre», és necessari un gran «Altre» que operi com a testimoni, com a garant, com a dipositador de significacions. Aquest «Altre» és l'altre de la cultura (tesor de significants), és l'Altre del llenguatge que fa possible que dues unitats puguin tenir significacions un cop estan submergides en aquest mar que és la cultura.

Es podria dir que l'ésser està mancat d'essència, no posseeix substància ja que la seva pròpia definició resideix fora de si, en un altre lloc, en l'estructura. Aquesta estructura és el món simbòlic, o el que seria el mateix, és llenguatge.

Segons argumenta Miller sempre es necessita de l'Altre, de la cultura per parlar, per definir quelcom. El mateix succeeix quan s'ha de definir el subjecte, aquest, per a l'estructuralisme, no es pot entendre sense un altre sancionador, que li atorgui la categoria d'ésser. Des del moment en què fem servir uns significants per parlar, per comunicar-nos, és que el subjecte resta alienat en l'ordre simbòlic, en el llenguatge, en la cultura, en l'Altre. El punt de vista estructural treu fora del subjecte tota substància natural, intrínseca, d'aquesta manera el subjecte resta fora de si, lluny de les formes «naturals».

Vicente Palomera en el seu llibre *La personalidad*, afronta aquest tema des de l'òptica antropològica. Escriu l'autor, citant Freud, que el gran descobriment de la Psicoanàlisi fou l'inconscient, aquest s'estructura com un llenguatge, és a dir com una combinació de significants i significats als que cal donar sentit. L'home, per a la psicoanàlisi és un «ésser parlat»,

construït a partir de llenguatge, a partir del que diem que som, del que ens han dit que som, d'allò que imaginem o desitgem ser.

Per a Palomera la personalitat és concebuda com un miratge, una il·lusió, un malentès, i diu:

«El equívoco, la ilusión, consiste en tratar la persona como sujeto de la atribución, cuando en verdad se trata de un predicado» (Palomera: 1985, 31).

La persona no posseeix qualitats internes, pròpies, només té relacions instituïdes i marcades per un sistema simbòlic. Com ja hem dit abans el subjecte ve definit per l'altre (altre testimoni, Altre de la cultura). No es pot dir res de la persona, del subjecte, sense tenir present l'ordre simbòlic on aquest subjecte està immers. Sempre que parlem d'una persona se li atribueixen (prediquen) qualitats: se li atorga un lloc en l'ordre simbòlic, un lloc en l'estructura, en allò social.

Palomera parla al seu llibre d'un altre antropòleg, Marcel Mauss. Aquest sosté que «la personalidad, el alma, vienen, junto con el nombre, de la sociedad». És des de la societat des d'on s'edifica, des d'on es defineix i s'imposen els significants que serveixen per caracteritzar els subjectes (categories morals, jurídiques, etc.) que ens donen una definició d'home o de dona (ésser social). És per això que al llarg de la història hi ha hagut moltes definicions d'home i de dona, la qual cosa ha estat molt relacionada amb els canvis polítics, socials, religiosos i filosòfics.

«El origen de nuestra noción de persona, Mauss descubre el papel desempeñado por el individuo en la vida familiar, religiosa y social, es decir, la noción de personaje que se halla vinculada al hombre y al derecho a una máscara de los ancestros» (Palomera: 1985, 45).

Assistim novament a una «des-naturalització» de la concepció del subjecte: aquest no és altra cosa que el producte del món humà, social, del tresor de significants que eliminen el «natural» de l'home.

«Todo aquello que consideramos —natural— es, de hecho, una tupida red discursiva...» (Ídem, 47).

La Psicoanàlisi concep la cultura com allò oposat a la natura; una selva de símbols on l'home resta immers des del seu naixement. Aquest conjunt de símbols: normes, prohibicions, lleis... són el que fan de l'home un ser social. Per a Freud la cultura té un caràcter forçós, l'home no té més remei que sotmetre-s'hi per sobreviure, la qual cosa origina una angoixa social, un «malestar», un conflicte que sempre i per sempre és inherent a allò social, a la cultura. La cultura ens apareix, doncs, alhora com a possibilitat d'humanització i com a fons de malestar. En la mesura que no tot és socialitzable ni educable en l'home, aquest sempre està en conflicte (mai és «ple»). El conflicte és doncs inherent al social tal i com argumenta Freud en el seu escrit *El malestar en la cultura*.

«Puesto que la cultura obedece a una impulsión erótica interior, que ordena a los seres humanos unirse en una masa estrechamente atada, solo puede alcanzar esta meta por la vía de un refuerzo siempre creciente del sentimiento de culpa. Lo que había empezado en torno del padre se con-

suma en torno de la masa. Y si la cultura es la vía de desarrollo necesaria desde la familia a la humanidad, entonces la elevación del sentimiento de culpa es inescindible de ella, como resultado del conflicto innato de ambivalencia, como resultado de la eterna lucha entre amor y pugna por la muerte; y lo es, acaso, hasta cimas que pueden serle difícilmente soportables al individuo. Le viene a uno a la memoria la sobrecogedora acusación del gran poeta a los “poderes celestiales”

“Nos ponéis en medio de la vida,
dejáis que la pobre criatura se llene de culpas:
luego a su cargo le dejáis la pena;
pues toda culpa se paga sobre la Tierra”» (Freud: 1994, 128).

La Pedagogia Social participa dels postulats teòrics del paradigma estructural, raó per la qual es concep el subjecte de l'educació com a ésser social, com un actor social. Aquest subjecte està dins d'una estructura, d'una comunitat, i mitjançant els significants de l'època i els propis de la comunitat/societat en la que viu se li atribuiran uns atributs que el definiran com a ésser social. El subjecte és concebut pel paradigma estructural com a efecte del lloc que li ve definit per la cultura, per allò social ampli i que li atribueix unes propietats.

L'educació es defineix des d'aquest paradigma com una pràctica social que té com a finalitat explicar el procés d'incorporació del subjecte a la cultura i a la societat de la seva època. L'educació s'ocuparà, doncs, de propiciar la trobada del subjecte amb la cultura i no pas dels avatars de la seva vida interior, aquests seran motiu d'estudi i pràctica d'altres disciplines. L'educació dirigeix la seva mirada cap a la promoció social i cultural del subjecte, per aquesta raó intentarà dotar-se dels recursos necessaris per poder ajudar el subjecte a establir nous vincles amb el seu entorn sociocultural possibilitant-li així una mobilitat social tan rica com sigui possible. A partir de què el subjecte conegui i aprengui els mecanismes socials, les normes, les exigències, els requisits que allò social estableix i estigui disposat a acceptar-los, maniobrar amb ells, aquest subjecte podrà moure's socialment i enriquir d'aquesta manera el seu bagatge de relacions, així com també enriquir els seus patrimonis culturals particulars. Promoure i acompanyar el subjecte a protagonitzar un canvi de lloc desitjat, ser-hi present en la incorporació del subjecte a altres espais dins la ciutat, amb nous codis i noves pautes significa que el subjecte podrà tenir l'oportunitat, si vol, d'accedir a llocs on li seran atribuïdes altres propietats, altres significants amb els quals apropiat-se d'altres codis, valors, continguts i sabers.

«Definir la educación no como proceso al interior de la estructura del sujeto sino como ejercicio de transmisión cultural de modelos y ofertas alternativas frente a los que el sujeto de la educación realiza su elección» (Núñez: 1988, 174).

Al subjecte, a diferència d'altres models, no se'l defineix dins d'un col·lectiu, d'un grup determinat, ans al contrari se'l pensa dins de la seva particularitat fugint de les categories socials pròpies, tòpiques i típiques de l'administració i del social en general, que tendeixen a ordenar les persones a partir d'una classificació en la que hi trobem: immigrants, absentistes, delinqüents, toxicòmans, incívics, etc. Pensar el subjecte dins d'aquestes categories és limitar-lo, reduir-lo, predeterminar-lo; és esperar que actuï d'una determinada manera, d'acord amb el significat amb què l'assenyalem. El subjecte per a l'educació, més enllà de la seva categorització, és un enigma del que no s'espera claredat ni transparència, ni ha de repetir un comportament regulat des d'una categoria plena d'arbitrarietat inventada des del social.

Fins ara l'educació ha tendit a pensar el subjecte de l'educació com un ésser compacte, íntegre, en el que tot és educable i cognoscible, esperant-ne absoluta transparència. Des dels models convencionals es creu que a partir de la convivència amb el subjecte es podrà canviar l'interior, reorganitzar el seu món intern. Tal i com apunta Violeta Núñez l'educació històricament ha estat centrada en la transformació del subjecte-en-si de la seva naturalesa íntima, per esdevenir d'aquesta forma transparent al seu control. Per aquesta raó, tota empresa està legitimada per aquest noble fi: des de les prolíferes investigacions sobre família, entorn social, fins a l'exhaustiu inventari moral de les seves conductes (agressiu, dòcil...). No pot haver-hi zones d'opacitat. En nom del seu propi bé, «tot» el que concerneix al subjecte haurà de ser tema d'investigació, res ha de sostreure's a la sagaç mirada (sigui de l'equip interdisciplinari, sigui dels tècnics i professionals de l'educació...).

Des de la Pedagogia Estructural quan es parla d'educació es parla també de la necessitat de tenir present un límit, una barrera, per delimitar què és educable en el subjecte i què no. L'educació ha d'entendre que hi ha una part del subjecte ineducable, insociable i incognoscible des del saber pedagògic. Pretendre el coneixement del subjecte és una il·lusió, és un impossible i considerar-lo com una unitat una il·lusió que a voltes ens pot portar a equivocacions irreparables.

L'educació se situa entre el subjecte i la societat i té com a meta la inscripció en allò social del subjecte, la incorporació d'aquest a la dinàmica de la comunitat (ciutat, societat). L'educació no es proposarà la moralització del subjecte, ensenyar-li el que està bé o malament, es limitarà a proposar al subjecte els recursos necessaris per a que pugui incorporar-se a la societat de la seva època. L'educació ha de saber transmetre quins són els mecanismes d'entrada, quines són les exigències que allò social demanda del subjecte perquè aquest tingui un valor social, gaudeixi de reconeixement social.

L'educació fa d'articulació entre el subjecte i la norma social, per una banda, l'educador ha d'estudiar quin és el grau d'educabilitat del subjecte (grau de circulació social, responsabilitat, voluntat de protagonitzar un canvi...) i per altra banda, què és el que allò social li demanarà.

Des de la Pedagogia Social s'interpreta la circulació social com un canvi de lloc, un canvi de posició en l'estructura social i simbòlica que envolta el subjecte. Això passa per, en primer lloc, fugir de les categoritzacions que des del social es fa del subjecte i, en segon lloc, per no limitar les possibilitats de canvi del subjecte infravalorant-lo

«La educación deja de constituirse como acción de insistencia sobre el sujeto para que éste cambie-mejore. Pasa a ser definida como acción que un agente epistemológico realiza para provocar al sujeto: se trata de la promoción a otro lugar» (Núñez: 1988, 39).

L'educació, tal i com ho plantejava Antonio Gramsci, en el seu objectiu de fer a l'home actual a la seva època, ha de transmetre als subjectes sabers necessaris i socialment útils, perquè aquest pugui accedir o continuï accedint al social i per poder establir d'aquesta manera relacions d'intercanvi, connectar i transitar dins i fora de la seva xarxa habitual de relació. Perquè aquesta relació es doni serà necessari:

- a. Reconeixement de la figura de l'educador com autoritat epistemològica (Bochenski: 1979), portadora d'un saber.

- b. Demanda per part del subjecte de la intervenció educativa.
- c. Arribar a un «pacte», a un «contracte» educatiu entre l'educador i el subjecte, on se li demani la responsabilitat al subjecte.
- d. Uns reconeixements dirigits cap al subjecte:
 - De l'educador cap al subjecte.
 - Del subjecte cap a l'educador.
 - De tots dos cap a l'altre (tresor de significants): valor d'ús (valor social) dels continguts de l'acció educativa.

Amb la Pedagogia Social es podria dir que l'educació «recupera su dimensión de proceso de socialización, es decir, da cuenta social: del ingreso peculiar de cada sujeto en la sociedad de su tiempo» (Núñez: 1985).

Per ampliar més es recomana la lectura del llibre *Pedagogía: cartas para navegar en el nuevo milenio* en el que Violeta Núñez planteja els reptes que la pedagogia social té per davant, les possibilitats i potencialitats davant del món actual. Cal destacar la identificació dels processos de socialització amb la idea d'incorporació a la cultura com una de les idees principals; aquesta reivindicació de la cultura es fa amb una clara voluntat de reconduir la progressiva psicologització a la qual, durant els últims anys, han estat sotmeses les accions pedagògiques. Segons l'autora cal definir quins són els coneixements imprescindibles que cal transmetre des de l'educació perquè el subjecte que s'educa trobi el seu espai en la cultura de la seva època. Núñez repassa alguns temes clàssics de la pedagogia social com és el descobriment del subjecte al segle XIX i les repercussions que aquest descobriment té en la pedagogia. Finalment, planteja una sèrie d'interrogants al voltant de temes clau com la integració i la incorporació social o la relació que s'estableix entre els drets individuals i les polítiques socials respecte de les accions socioeducatives.

4.2. El medi obert com espai educatiu

El *medi obert* és l'espai de la ciutat en el que l'educador social intervé com a professional de l'atenció primària de serveis socials i ho fa a partir d'un encàrrec institucional, és a dir, a partir d'una demanda institucional que acostuma a tenir com a públic diana infants i joves que deambulen per l'espai públic: carrers, parcs, etc. L'educador en medi obert té la demanda, l'encàrrec institucional d'atendre aquests infants i joves que presenten dificultats de socialització a l'escola, la xarxa de serveis públics, el món laboral, etc., per a que no desconnectin de manera permanent dels seus agents socialitzadors i puguin continuar els seus processos d'aprenentatge, de socialització, de la forma més normalitzada possible. Per aquest motiu els educadors en medi obert, lluny de convertir-se en les «antenes de l'Administració pública» treballaran perquè aquests infants i joves puguin retrobar les vinculacions socials i culturals que per edat i per dret els pertocuen. L'educador basa la seva actuació professional de la següent manera:

- Potenciant la circulació social per aquests espais públics, fent ús dels recursos socials,

culturals, de promoció social i educatius que existeixen a la ciutat: biblioteques, centres de lleure, centres cívics, centres oberts, etc.

- Facilitant la vinculació als serveis i equipaments públics per reforçar els llaços de relacions socials amb el medi sociocultural.
- Obrint nous espais de relació social als subjectes més enllà de l'entorn immediat al que estan habituats, obrint vies socials i culturals més àmplies i universals. Fer servir l'entorn social immediat com a pretext per posar al subjecte en contacte amb l'oferta social i cultural àmplia.

El *medi obert* està compost fonamentalment per dues tipologies d'espais a la ciutat, per un costat, per l'espai urbà comprès per carrers, places, parcs, jardins etc., on els ciutadans estableixen relacions més o menys puntuals de socialització, per un altre, pel conjunt d'institucions properes a tot subjecte (escola, biblioteca, casals, espais esportius, etc.) amb les que cada persona manté una relació particular o sovint una «no-relació» que explica i defineix a cada subjecte com ésser social. El medi obert es caracteritza per la seva condició de variabilitat, mobilitat, i canvi, sobretot en els aspectes que tenen a veure amb les relacions socials que s'estableixen als espais urbans.

En aquest sentit, el *medi obert* s'entén com l'espai de la ciutat on s'edifiquen diferents construccions simbòliques que permeten als ciutadans establir vinculacions socials i culturals. El *medi obert*, en definitiva, és un espai simbòlic, o millor dit, un conjunt d'espais simbòlics amb els que els subjectes troben vinculacions, identificacions, intercanvis, enllaços socials i culturals diversos i plurals. Un espai en el que es generen maneres múltiples i diferents vinculacions, en el que es cristal·litzen eleccions i interessos plurals.

El *medi obert* en la seva faceta socialitzadora, d'intercanvi, d'encontre, el concebrem com a punt de partida, un escenari ric en esdeveniments a partir del qual establir un possible treball educatiu, un treball de promoció social i cultural, malgrat ser un espai sotmés a continus canvis i a una mobilitat constant.

A continuació s'analitza el *medi obert* des d'una vessant educativa i descriurem els dos elements característics que el conformen:

- a. L'espai públic, compost pels espais generats entre edificis, més o menys equipats, més o menys buits i que es destinen a alguna funció a la ciutat, ens referim a les places, explanades, solars, carrers, jardins i parcs. Espais aquests poc o gens marcats o regulats, on els ciutadans transiten, seuen, descansen, juguen, es troben amb més o menys llibertat i sobre els quals es concreten (donen, defineixen, cristal·litzen) unes «vinculacions» que poden ser inestables, canviables, obertes i transitòries. S'estableixen encontres puntuals, fugaços, variables, incontrolables, imperceptibles... Aquests espais, indrets urbans, es converteixen en llocs de connexió i desconexió en els quals és difícil que es pugui «instituir» res més enllà del que ja està instituit. Allò instituit al carrer és el que Manuel Delgado ens defineix com un «saber estar», unes formes que tot transeünt coneix i compleix: distància entre persones en el moment de caminar, la manera de mirar, el volum de veu a l'hora de parlar, etc. El carrer, els espais oberts urbans com a llocs de trobada que gaudeixen d'una certa espontaneïtat

però condicionada per unes normes implícites que tothom d'alguna manera coneix i que en ocasions són motius de malestar i de preocupació per a les autoritats municipals encarregades del govern de la ciutat. Val a dir que aquestes normes implícites no són ni molt menys interpretades, aplicades i acceptades per tothom de la mateixa forma en els diferents indrets de la ciutat.

- b. Xarxa de recursos, equipaments i serveis que existeixen a la ciutat i que es posen a l'abast de la ciutadania. Dins d'aquesta xarxa estarien integrats els serveis socials, centres juvenils, escoles d'adults, centres cívics, centres oberts, etc. Aquests altres espais públics que estan dotats de les seves normatives que regulen l'admissió de les persones, les condicions d'entrada i participació a les actuacions que s'hi plantegen, la tipologia d'activitats que es desenvolupen i les persones a les que van dirigides aquestes actuacions. A partir d'aquests equipaments, entitats i serveis, els subjectes estableixen relacions socials i culturals. Dins d'aquests serveis i equipaments les relacions socials i culturals tenen un component de relació, d'intercanvi, més permanent, més estable i sòlida que no pas les que es puguin donar en els espais oberts de la ciutat. Aquests serveis i equipaments estan preparats i equipats per dur a terme actuacions que amb prou feines es podrien realitzar al carrer.

Medi obert com espai educatiu, lluny de considerar-lo com un espai natural, reforçarem els seus aspectes socialitzadors i culturalitzadors. Tal i com ja hem dit existeixen unes normes (implícites/expícites) que operen al carrer, a l'espai públic, molt més visibles en els equipaments públics, que s'han de conèixer i amb les que cal saber maniobrar. Normes, pautes socials, continguts, sabers, patrimonis, etc., no exempts de cargues discriminatòries i amb les que cada ciutadà es posiciona de forma diferent, acceptant-les, obviant-les i/o contrariant-les.

La funció educativa té la finalitat d'explicar la incorporació del subjecte (infant i jove) a l'esfera d'allò públic, les seves relacions amb els espais comuns i la forma que té cada qual de relacionar-se, d'aprendre, d'apoderar-se dels continguts, les idees, el patrimoni cultural i de relacions que en aquests llocs públics es proporcionen.

És important apreciar que els recursos existents en el medi obert poden considerar-se recursos educatius quan aquests siguin utilitzats com a eines, com a mitjans dins d'una actuació educativa, és a dir, quan existeixi una intencionalitat educativa en la seva utilització. Els recursos que té la ciutat no són educatius per si mateixos, el medi obert no educa per si sol, és necessari que hi hagi una intenció d'educar per part de l'agent educatiu (educador/institució) i, com no, l'acceptació per part del subjecte de voler entrar en l'oferta educativa que l'educador li proposa.

El carrer des d'aquesta perspectiva pedagògica serà un medi educatiu en el que diferents agents (escola, educador social, centre cívic, etc.) intervinguin de forma puntual, organitzant activitats lúdiques, festes, concerts, teatre i/o activitats esportives. Aquests tipus d'activitats estan controlades, organitzades, per una o altra institució que persegueix transmetre uns continguts, hi ha uns agents formats per a transmetre'ls, etc. D'aquesta forma el carrer pot ser utilitzat com un altre recurs educatiu que el *medi obert*. Quan hi hagi intencionalitat pel mig, uns continguts a transmetre: conèixer el barri, aprendre normes d'un joc, participar o conèixer una festa popular, etc.

Si en altres concepcions pedagògiques el carrer és només un espai educatiu, des d'aquest

model es té molt present quines són les dificultats i inconvenients que el carrer com a espai públic presenta per ser considerat com un espai educatiu.

El carrer com a part de l'espai públic, per la seva condició pública té un valor afegit que es caracteritza per acollir esdeveniments creatius, espontanis, a voltes sense massa control, sense massa identitat, necessaris per a què una societat oberta s'expressi de forma lliure. A la ciutat, l'espai públic s'ha de repensar com una garantia de democràcia i de cultura cívica (respecte per la diferència, responsabilitat d'us, aportació de millora...) per aquesta raó l'Administració pública ha de garantir que l'espai públic sigui un espai d'accés universal, democràtic i lliure per a qualsevol ciutadà i per aquesta raó s'ha de saber intervenir sense sobrecarregar-lo de normativa, vigilància, presència, i/o actuacions dels professionals.

Al carrer, a l'espai públic en general, s'acostumen a fer trobades puntuals, fugaces, variables, incontrolables, la qual cosa dificulta imperiosament la funció educativa. Possiblement no són els espais idonis per dur a terme accions educatives, però no vol dir que no es pugui actuar des de l'educació social, des de l'Administració local, per dur a terme accions relacionades amb:

- Contacte amb infants i joves.
- Actuacions d'animació, dinamització, informació, etc.
- Accions educatives-formatives de caràcter puntual.
- Actuacions puntuals de control i ordenament.

El que ens trobem sovint a l'espai públic és el reflex de la situació social de la ciutat, a vegades es converteix en un indicador important de la seva situació social, política i cultural. En moments de crisi, l'espai públic recull el malestar d'una part de la ciutadania que no troba els canals institucionals adients per vehicular les seves necessitats i expectatives, i és quan, en gran mesura, l'espai públic és «ocupat» per ocupacions que no són les usuals:

- a. La plaça, el carrer..., esdevé el lloc de reunió i apropiació per a joves expulsats del sistema educatiu, que tenen problemes d'accés al món laboral i que llurs famílies no disposen dels mitjans necessaris per a garantir la seva socialització.
- b. Persones adultes sense xarxa social/familiar, amb problemes greus de salut, que usen l'espai públic com a lloc per a sobreviure.
- c. Persones que viuen en habitatges precaris, amb dificultats d'integració que utilitzen l'espai públic com a prolongació del seu espai vital.
- d. Ocupació per certs col·lectius que no tenen cabuda o resposta suficient a les seves necessitats.
- e. La plaça com lloc de manifestació i de reivindicació política.

D'aquesta manera, ens trobem a les places i parcs persones que fan de l'espai públic un lloc excessivament propi i a voltes inadequat. Aquestes situacions poden esdevenir motiu de conflicte i malestar entre ciutadans, ja que l'espai públic deixa de ser un espai «neutre», accessible i d'interacció social.

L'espai públic potenciarà la seva funció socialitzadora en la mesura en que s'apliquin polítiques de benestar social que vetllin per la qualitat de vida dels ciutadans i ciutadanes en

temes bàsics com: salut (física i mental), educació, accés a la formació i al treball, habitatge, serveis socials, oci, etc. És per aquesta raó que cal entendre els conflictes que es donen a l'espai públic com símptoma d'una situació o malestar més profund que s'ha de saber llegir i interpretar en clau individual i/o comunitària per cercar respostes adequades i respectuoses.

4.3. L'educador com agent educatiu

L'educador social en medi obert està ubicat com a tècnic especialista en temes educatius dins dels equips d'atenció primària dels serveis socials, on normalment treballa amb altres treballadors socials (assistents socials, treballadores familiars, etc.) i en contacte amb la xarxa d'institucions del territori en el que actua, com són: escoles, casals infantils i juvenils, centres oberts, clubs esportius, etc.

La funció bàsica de l'educador és la de promoure la circulació social, ajudar al subjecte a trobar llaços socials i culturals a partir de les xarxes de relació que ofereix la ciutat.

«Su función es promover tanto la construcción de la socialidad en sujetos vulnerables como la construcción del tejido social en espacios amenazados(o incluso arrasados) por los efectos de la mundialización. Sabemos que estas formulaciones, en ciertos contextos sociales y políticos, chocan con prácticas acendradas de clientelismo político y/o de duro control social» (Núñez: 1999, 43).

L'educador com agent educatiu ha de proporcionar eines i instruments al subjecte perquè pugui accedir al tresor simbòlic, a la cultura que està operant en la seva època, de la que d'una o altra manera ell també forma part i en la que també ocupa un lloc.

«¿Cómo desplegar la actividad educadora o filiadora? En primer término, el educador ha de saber que aquello que nos filia, que nos inscribe simbólicamente como legítimos herederos de lo humano, es la posibilidad de acceder a la apropiación y al usufructo del extenso patrimonio que constituye la cultura (en el sentido amplio y plural...). Por lo tanto, la educación en general y la educación social en particular trabajan para dar las llaves de acceso: he aquí el proceso de filiación, de verdadera humanización, que realiza la educación» (Núñez: 1999, 43-44).

L'educador ha de tenir intenció d'educar, així com el subjecte, ha de tenir, també, intenció de ser educat. L'educador ha de ser garant d'uns continguts que l'autoritza i el col·loquin en un lloc d'autoritat envers el saber.

«Es lícito que comencemos por preguntarnos qué pasa con el deseo de educar, pues para educar hay que plantarse en el presente, rescatando el pasado con miras hacia lo incierto del futuro. El saber y el enigma se combinan para mantener e incentivar el deseo de educar. Para educar debemos saber qué transmitir (aunque podamos discutir sobre qué materiales de la cultura conviene trabajar y sepamos que todo corte es arbitrario) y admitir que el mundo y los niños son enigmáticos. Hacer de la educación un ANTIDESTINO; he aquí un verdadero desafío. La educación social encuentra aquí su legitimidad: práctica que juega, caso por caso, CONTRA la asignación cierta de un futuro ya previsto. De allí que resulte clave qué noción de sujeto articula la práctica de la educación social» (Núñez: 1999, 45-46).

La relació educativa entre subjecte i educador, com ja hem apuntat anteriorment està subjecta a unes condicions necessàries perquè entre el subjecte i l'agent es doni una transmissió de saber: que hi hagi una demanda per part del subjecte d'accedir al social, que es reconegui l'autoritat epistemològica de l'educador com a portador d'un saber, i que subjecte i agent de l'educació arribin a un PACTE. Ambdós papers representats, només poden tenir lloc si entre el subjecte i l'educador s'interposa, mitjançant un acord que col·loqui al subjecte com responsable i capaç de complir-lo. Només d'aquesta forma el subjecte serà conscient de què el canvi no sols depèn de la voluntat de l'educador o la institució, sinó que la seva implicació dins del procés educatiu és determinant.

La relació educador-subjecte no es basarà en una «relació personal», ni l'educador ho ha de suposar «tot» per al subjecte. Entre el subjecte i l'educador ha d'existir un tercer element que els distanciï i que els reconegui a cadascú un lloc diferent: a l'educador en el lloc del portador d'un saber i al subjecte en el lloc de receptor-transformador d'aquest saber. Aquest tercer element, com a element diferenciador, és la programació educativa, les activitats, etc., que l'educador ha de dissenyar abans de fer la seva intervenció educativa.

4.4. El lloc del subjecte

Els subjectes amb els que l'educador treballa a l'atenció primària els podem identificar a partir de grups d'edat, i serien aquests:

- a. Infants que presenten problemàtiques molt diverses relacionades amb abandonament escolar, dificultats amb la norma escolar, necessitats de reforç educatiu per aconseguir la seva continuïtat a l'escola, necessitat de circulació social. En definitiva, s'ha de treballar perquè els menors no abandonin, reingressin, aprofitin l'escola. El treball professional se centra, a banda del treball individualitzat amb el menor, en actuacions amb diferents agents socialitzadors: l'escola, la família i la xarxa de serveis i recursos de la ciutat.
- b. Adolescents i joves que desconnecten fàcilment dels agents socialitzadors que per edat els pertocuen: institut, grup d'amics, relacions amb la xarxa de recursos i serveis produint abandonament prematur dels estudis, i a voltes mantenint una presència conflictiva a l'espai públic, dificultat en la transició escola-treball, ús poc responsable del temps lliure. El treball de l'educador se centra en vetllar per la continuïtat en els estudis, diversificar i enriquir la presència dins de l'espai públic, aportar elements per possibilitar la transició escola-treball. El treball professional es realitza amb els joves de forma individual i/o a vegades grupal, així com amb els agents de la ciutat que actuen amb els joves: instituts, centre juvenils, centres esportius, xarxa social i cultural.
- c. Adults que presenten dificultats, principalment en l'exercici de les responsabilitats familiars en l'educació dels fills i dificultats de relació social: cerca de feina, contacte amb l'entorn que l'envolta, etc. El treball de l'educador consisteix en ajudar a ampliar el cercle de relacions socials, així com en ajudar a buscar estratègies per a la millora del desenvolupament de les responsabilitats i funcions que com adult li pertoca desenvolupar.

El subjecte està plantejat com un ciutadà de drets i deures, ja no és un subjecte de la caritat o un subjecte que pel fet de restar al marge d'allò social està absent en el seu procés de socialització. És entès com un subjecte responsable dels seus actes, ciutadà de drets i deures, que veu la necessitat d'apropiar-se d'allò que la societat li està brindant en forma de patrimoni cultural. Un ciutadà que pot ser receptor de prestacions i alhora ciutadà responsable també de les seves decisions i interessat per la cultura de la seva època.

«En primer lugar, entendemos por sujeto de la educación a aquel sujeto humano dispuesto a adquirir los contenidos culturales que lo social le exige, en un momento dado, para integrarse (acceder, permanecer, circular) a la vida social considerada *normalizada*. Es decir, la categoría sujeto de la educación es un lugar que la sociedad oferta (en este sentido, es la primera responsabilidad de los adultos respecto de cada nueva generación), un lugar para poder saber acerca del vasto y complejo mundo. El sujeto humano ha de querer (de alguna manera) ocupar ese lugar que le es dado para su humanización y para su incorporación a la vida social» (Núñez: 1999, 46-47).

El subjecte de l'educació, segons Núñez, es constitueix quan se'l considera subjecte responsable (en la mesura adequada a la seva edat i situació) dels efectes socials de les seves decisions particulars. Si aquesta atribució primera no es realitza, si l'agent no atorga responsabilitat al subjecte, no és possible engegar-ne la disponibilitat: que passi a ocupar el lloc del subjecte de l'educació. Això ens permet establir que l'interès del subjecte té a veure tant amb l'activitat de l'educador i el tipus de contingut que aquest ofereix com amb la posició del subjecte davant el treball que exigeix l'educació. Així, l'interès és el pivot que articula l'activitat de l'agent, els continguts educatius i l'activitat del propi subjecte. Podem recordar aquí l'aportació de Johann Herbart, qui va fundar la Pedagogia justament en aquesta cruïlla de l'interès. Herbart l'estableix com a disciplina per intentar canalitzar aquesta incògnita que es mostra amb cada generació.

4.5. Finalitats i continguts educatius

L'educador que té com a fi afavorir la circulació social i cultural del subjecte proposant-li itineraris, camins i contactes amb la xarxa de serveis i recursos perquè pugui circular socialment, ha de treballar amb la xarxa de relacions normalitzades a la ciutat.

En aquesta funció d'interlocutor, a voltes mediador, l'educador representa allò àmpliament acceptat, allò que s'entén com a normalitat i la seva acció socioeducativa ha de tendir cap aquesta direcció. Podríem dir que aquesta funció és l'articulació entre el que està concebut com a normalitat i el que no. La funció educativa fa d'articulació entre la societat i el subjecte que s'hi ha d'incorporar.

L'educador en la seva pràctica professional opera amb un conjunt de continguts educatius que ha de saber transmetre amb les actuacions educatives en les que intervé. Per portar a terme la seva tasca educativa, l'educador ha de saber bregar amb les normes que el social demana amb l'objectiu de què un subjecte amb dificultats socials pugui circular plenament per la ciutat. Quins són els requisits que el subjecte ha de complir per poder accedir a la vida social de la comunitat i de la seva cultura? Aquests requisits van des de demanar feina, fins a saber quines són les entitats socials i culturals de l'entorn i com participar -hi.

Com a exemple pràctic i per tenir una idea de treball educatiu a l'atenció primària i de com es treballa la promoció social en el context dels serveis socials municipals, ens basarem en l'experiència que als anys noranta es va dur a terme als serveis socials de l'Ajuntament de Mataró. Ens referim al «Servei Socioeducatiu per adults de Can Torner». El centre té la missió d'afavorir la integració i la circulació socials d'adults que presenten serioses dificultats de promoció social: dones estrangeres amb responsabilitats familiars, homes i dones immensos en processos d'exclusió social i perceptors de la prestació social PIRMI. El treball professional desenvolupat per l'equip d'educadores pivota entre dos eixos clau: per un costat concebre el centre educatiu com un espai «llançadora» que permeti als participants establir millors relacions amb la xarxa pública de serveis de la ciutat: escoles d'adult, centres cívics, centres de formació ocupacional, biblioteques, etc.; per un altre costat, crear un clima de confiança i compromís entre tres agents implicats: Ajuntament, professionals i participants. L'Ajuntament facilita els mitjans financers i instal·lacions còmodes, segures i accessibles; els professionals dissenyen i faciliten aprenentatges amb continguts que capaciten per a la circulació social; els participants s'impliquen en llurs processos formatius, en tant que actors i garants de llurs particulars patrimonis culturals.

Els continguts educatius pels quals aposta l'equip d'educadors es dirigeixen a dos punts bàsics:

- Lectura i espais vinculats a les noves tecnologies.
- Espais per ajudar a la re-conceptualització de les relacions socials dels subjectes.

Els continguts del centre s'organitzen a partir de 5 àrees de coneixement, les quals presentem a continuació:

Àrea de llenguatge i comunicació

En aquesta àrea s'agrupen els coneixements relatius a la llengua i la comunicació, la finalitat principal és la d'oferir al subjecte elements que li permetin la comprensió de tot tipus de missatges orals i escrits per poder produir-ne de nous amb fluïdesa i seguretat. Animar als participants amb més dificultats en el domini de l'idioma a fer l'esforç de comunicar-se en castellà. Afavorir l'ús de la paraula com a vehicle de comunicació, com a mediador en els malentesos i conflictes i com a transmissor del malestar que aparegui en el centre. La paraula com a transmissor de patrimoni cultural, com vehiculador i reconeixedor de diferències i trobades culturals diferents, com facilitador de noves construccions d'identificació cultural.

Àrea de ciències socials i naturals

L'interès d'aquesta àrea se centra a donar a l'adult informació que li permeti aprendre a utilitzar els recursos socials i naturals que té a la seva disposició per poder millorar la pròpia situació personal i per poder participar dels esdeveniments socials i culturals, afavorint la seva mobilitat en el mitjà social i natural en el que viu. Estar informat dels esdeveniments socials, culturals, polítics que marquen l'actualitat del nostre entorn, conèixer les bases i principis en les quals se sustenta la nostra societat: els valors implícits en la nostra Constitució, la condició de ciutadà, etc., conèixer els recursos socials de l'entorn social, etc., són part dels aspectes que es treballen en d'aquesta àrea de coneixement.

Àrea de ciències instrumentals

Es persegueix dotar al subjecte de les habilitats matemàtiques necessàries per a la resolució de problemes en situacions relacionades amb la vida quotidiana. Aprendre a organitzar el temps, seleccionar la informació, processar-la, etc., a l'hora d'enfrontar-se als problemes i les dificultats.

Àrea subjecte social i entorn

Dins d'aquesta àrea es treballen tots aquells elements relacionats amb la capacitat de comunicació i la relació dels alumnes amb l'entorn social que els envolta. Es pretén fomentar la iniciativa i la responsabilitat dels adults així com la seva autonomia personal, despertant l'interès del participant per la resta de recursos que li ofereix la comunitat. Es treballarà des de la individualitat de cada subjecte, donant suport a les seves iniciatives a partir del treball en les entrevistes i tutories. Seran abordats els següents temes: el valor i l'interès per la formació contínua, la mobilitat per la ciutat i despertar l'interès pels serveis i la seva utilitat, encarament dels problemes quotidians, la importància de reconèixer a l'altre i les dificultats de relació, etc.

Àrea de formació laboral

Es tracten temes relacionats amb el coneixement del mercat laboral i els seus elements i formes d'accés. Es pretén donar informació introductòria que permeti comprendre els canvis profunds que ha sofert el mercat de treball en els últims anys i les noves formes i requisits previs per accedir-hi.

Per ampliar informació envers aquest centre educatiu recomanem la lectura del llibre:

Paradojas entre promoción y los servicios sociales. El servicio socioeducativo de Can Torner citat a la bibliografia.

Bibliografia

- Aragó, I.** (1982): «Presentació», en VV.AA.: *Nivells assistencials. Informe del Comitè d'experts*. Departament de Sanitat i Seguretat Social, Generalitat de Catalunya.
- Bentham, J.** (1985): *El panòptic*. Clàssics del pensament modern, Edicions 62, Diputació de Barcelona.
- Bochensky, J.** (1985): *¿Qué es la autoridad?* Barcelona: Ed. Herder.
- Bolea, E.** (1986): *L'educador i les intervencions en la comunitat*. Barcelona: 5.ª Escola d'estiu d'educadors especialitzats, pp. 137-141.
- (1987): *Educació i conflicte: el conflicte social*. Barcelona: 6.ª Escola d'estiu de educadors especialitzats.
- Bonals, R.** (1988): *La Pedagogia al carrer: teoria i pràctica d'educador de carrer*. Departament de Justícia, Centre d'Estudis i Formació.
- Comas, M. i Funes, J.** (2001): *Educadores i educadors de carrer: de l'opció ideològica a l'opció tecnicometodològica*. Barcelona: Fundació Bofill.
- Consell assessor sobre Serveis Socials d'Atenció Primària** (1988): *Recomanacions sobre serveis socials d'atenció primària*. 1.ª edició. Barcelona.
- Del Valle, A.** (1987): «El modelo de servicios sociales en el estado de las autonomías», en VV.AA.: *El modelo de servicios sociales en el estado de las autonomías*. Ed. Siglo XXI.
- Delgado, M.** (2005): *Elogi del vianant. Del «model Barcelona» a la Barcelona real*. Barcelona: Edicions 1984.
- (2007): *Sociedades movedizas. Pasos hacia una antropología de las calles*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Dok, J.** (1986): *Introducción a la lectura de Lacan: el inconsciente estructurado como lenguaje*. Barcelona: Ed. Gedisa.
- Fernández, J. i Castillo, A.** (2010): *La educación de calle. Trabajo socioeducativo en medio abierto*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer, S.A.
- Fichte, J.G.** (1984): *Discurso de la nación alemana*. Barcelona: Edicions Orbis, S.A.
- Fransoy, P.; Funes, J.; Bellido, J. i González, C.** (1986): *Els nens de carrer*. Barcelona: Institut Catòlic d'Estudis Socials, Abadia de Montserrat.
- Freud, S.** (1994): *El malestar en la cultura*, en *Obras completas*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Goffman, E.** (1984): *Internados: ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Amorrortu-Murgia.
- Gramsci, A.** (1985): *La alternativa pedagógica*. Barcelona: Ed. Destino.
- Guerau, F.** (1985): *La vida pedagógica*. Barcelona: Rosselló impressions.
- i **Trescents, A.** (1987): *El educador de calle*. Barcelona: Rosselló impressions.
- Llena, A. i Parcerisa, A.** (2008): *La acción socieducativa en medio abierto. Fundamentos para la reflexión y elementos para la práctica*. Barcelona: Ed. Graó.
- López, C.** (1986) en VV.AA.: *4 siglos de acción social: de la beneficencia al bienestar social*. Seminario de historia de la acción social.
- Mallart, LL.** (1996): *Soy hijo de los evuzok. La vida de un antropólogo en Camerún*, Barcelona: Ariel.
- Miller, J.A.** (1988): «La estructura en psicoanálisis», *OTIUM*, n.º 11, pp. 5-21.
- Muñoz, C.** (1984): *Memòria fi de curs 1984*. Escola d'educadors.
- Núñez, V.** (1985): *La pedagogía comunitaria*. Barcelona: 4.ª Escola d'estiu d'educadors especialitzats.
- (1986): *L'educador i la normalitat jurídica: educació, normalitat, delinqüència juvenil*. Barcelona: 5.ª Escola d'estiu d'educadors especialitzats, pp. 47-59.
- (1988): «Las pedagogías asistenciales y comunitarias en la Europa contemporánea», *Revista Poder y Control*, n.º 1, pp. 33-42.
- (1999): *Pedagogía social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires: Editorial Santillana.
- Palomera, V.** (1985): *La personalidad*. Barcelona: Ed. Montesinos.
- Rosa, A.** (1989): *L'educador especialitzat a l'atenció primària. Memòria final d'estudis*. Escola d'educadors especialitzats «Flor de Maig». Inèdita.
- (2006): «L'Escola d'Educadors Especialitzats Flor de Maig. Deu anys d'història», en VV.AA.: *Flor de Maig: del cooperativisme al servei als municipis*. Barcelona: Diputació de Barcelona.
- (2007): *Paradojas entre promoción y los servicios sociales. El servicio socioeducativo de Can Torner*. Barcelona: Ed. Gedisa.

Saussure, F. (1985): *Curso de lingüística general*. Barcelona: Editorial Planeta-De Agostini.

Ubieta, J.R. (2009): *El trabajo en red: usos posibles en educación, salud mental y servicios sociales*. Barcelona: Ed. Gedisa.

Vilanou, C. i Planella, J. (2010): *De la compassió a la ciutadania. Una historia de l'educació social*. Barcelona: Ed. UOC.

Capítol III

Pensar les adolescències

Susana Brignoni

Índex

Introducció	125
1. La nostra època i l'adolescència	126
1.1. La foscor	126
1.2. "La tribu del polze"	127
1.3. «Adolescència perllongada»	128
2. Adolescència i pubertat	130
2.1. Maneres de pensar l'adolescència	130
2.1.1. Construir coneixements operatius	130
2.1.2. L'adolescència a través de diferents teories	131
2.1.3. Adolescència, cultures i ritus de passatge	132
2.2. Adolescència i psicoanàlisi	133
2.2.1. Adolescència, símptoma de la pubertat	135
2.2.2. Què és la pubertat?	136
2.2.3. Les adolescències	138
3. Els símptomes i les adolescències	142
3.1. Què és un símptoma per a la psicoanàlisi?	142
3.2. Símptoma i lloc	143
3.3. Símptomes actuals en les adolescències	145
3.3.1. Explosions «fora de lloc»	145
3.3.2. Les fugides en les adolescències	147
3.3.3. Les marques en el cos	148
3.3.4. Les adolescències i els tòxics	149
4. Els educadors davant de les adolescències	149
4.1. Tractar a l'altre de referència	150
4.2. El risc en les adolescències	150
4.3. «Deixar-se incomodar»	151
Resum	152
Bibliografia	153

Introducció

«Desearía que no hubiese edad intermedia entre los 16 y 23 años o que la juventud durmiera hasta hartarse, porque nada hay entre esas edades como no sea dejar embarazadas a las chicas, agraviar a los ancianos, robar y pelear [...]». Shakespeare, William, *El cuento de invierno*. Madrid: Espasa-Calpe.

L'actualitat dels mitjans de comunicació pel que fa a qüestions de societat està atenta i fa present de manera freqüent als adolescents. Sempre que se'n parla apareixen associats a algun problema, a alguna cosa que genera conflicte en el social. Problemes que es vinculen amb les seves conductes o comportaments; problemes que es relacionen amb les seves connexions o desconnexions; problemes que es vinculen a l'àmbit escolar, familiar o a la seva circulació pel veïnat. Els mitjans de comunicació expliquen l'adolescència pel costat de l'excés: sempre es tracta en els fets d'una violència que s'ha anat incrementant, d'un aïllament sense parangó, d'una falta de consideració cap als altres, de l'absència de sentiments de culpabilitat i molts altres comentaris. L'excés, a més, es vincula al nom d'algun trastorn: Trastorn per Dèficit d'Atenció i Hiperactivitat (TDAH), *bullying*, toxicomania, anorèxia, etc. És a dir, que els presenta en un arc espacial que va dels excessos de les seves conductes als trastorns en salut mental.

D'alguna manera els adolescents apareixen envoltats d'una aura de perillositat. Sense cap dubte aquest tipus de construccions incideix en la mirada amb la qual tant des de l'àmbit familiar com des de l'àmbit educatiu formal o informal o des de l'àmbit clínic ens apropem als joves amb els que hem de conuiu i treballar.

No obstant això aquesta aparent actualitat és contradita per la cita de Shakespeare, que ja entre 1611 (any en què es creu que escriu *Conte d'hivern*) i 1623 (any de la seva publicació) ens transmet molt bé com allò particular de l'adolescència, allò singular de la joventut és que resulti inquietant i molesta. Hi ha alguna cosa allí, en aquest període de la vida que no deixa d'incomodar tant als propis subjectes que l'estan travessant com a aquells que els envolten. Prendre aquest text de Shakespeare ens permet considerar l'«adolescència» com un concepte o construcció teòrica en la qual trobarem algunes constants al llarg del temps, és a dir, unes constants diacròniques, i al seu torn ens indueix a preguntar-nos per les particularitats de com s'expressa aquest moment de la vida de les persones de manera sincrònica, a cada moment de la història.

En aquest capítol, llavors, pretenc abordar les qüestions que caracteritzen l'adolescència a partir d'aquests dos eixos, el diacrònic i el sincrònic, que permanentment es creuen. És per això que trobareu al llarg del recorregut preguntes que, en diferents moments de la meua pràctica, la trobada amb algun adolescent m'ha provocat, o bé preguntes a partir de les quals he pogut conversar amb educadors.

Quina és la causa de la incomoditat que els adolescents provoquen? Per què persisteix com una invariable al llarg de la història l'estigma de perillositat? Com tractar aquesta parella: «adolescent-problema»?

Aquestes són algunes de les preguntes que vull abordar i treballar en aquest capítol. Sóc conscient de què el treball amb adolescents en àmbits educatius no és senzill i molt sovint fins i tot no resulta del tot grat. Els educadors freqüentment testimonien la dificultat de treballar amb nois, amb joves que, amb les seves maneres de comportar-se, semblen objec-

tar la possibilitat d'establir un vincle. Però realment són les seves conductes una objecció al vincle o són una manera de presentació que en realitat implica una defensa que hem d'interpretar?

Finalment, per concloure amb aquesta introducció, dir-vos que el recorregut que realitzaré parteix de la pràctica clínica que realitzo com a psicoanalista amb nens i adolescents en la meua consulta i també en un centre de salut mental infanto-juvenil, la Fundació Nou Barris per a la Salut Mental. En aquest centre coordino un programa d'atenció a nens i adolescents tutelats, és a dir, nois que estan a càrrec del Sistema de Protecció perquè els han diagnosticat com a desemparats. Són nens i adolescents que viuen en Centres Residencials d'Acció Educativa (CRAE) cuidats i atesos per educadors socials. El diagnòstic de desemparament social implica que són nois que han patit algun maltractament per algú important i significatiu del seu entorn i és aquest maltractament, reiterat, el que determina la mesura de separació de la llar. Portaré exemples de les meves converses amb aquests nois i també amb els educadors o referents que els acompanyen. La meua intenció és poder transmetre-us com una pràctica de conversa entre diferents discursos, en aquest cas la psicoanàlisi i la pedagogia, pot ajudar-nos a deconstruir les idees prèvies amb les quals ens apropem als adolescents (idees a les quals considero de vegades com els veritables obstacles per al vincle) i molt sovint canviar la direcció de les nostres intervencions. És a dir, que us convido a fer un exercici de lectura que desnaturalitzi els fenòmens amb els quals ens trobem i ens permeti situar-los en relació a una època i articulats a un discurs.

Entenc aquest concepte de discurs tal com el planteja el psicoanalista Jacques Lacan (1989):

«[...] esa noción de discurso ha de tomarse como vínculo social, fundado en el lenguaje [...]».
Lacan, Jacques, *Seminario 20, Aún*, Buenos Aires, Paidós ed., p. 26.

Què vol dir això? Lacan apunta en aquest seminari a la necessitat de pensar els fets amb els quals ens trobem a partir del discurs que els serveix de marc, que ordena, regula i enllaça els diferents elements que estan en joc, siguin socials, polítics, culturals o individuals. D'aquesta manera pot localitzar-se el lloc del subjecte, dins d'una realitat creada, i també entendre els aspectes que es descriuen en la seva vida quotidiana.

1. La nostra època i l'adolescència

1.1. La foscor

L'adolescència ens obliga, cada vegada i en cada època, a ser contemporanis, ja que un punt de desencontre freqüent és quan per dirigir-nos a ells evoquem la nostra experiència passada com a font de saviesa. Allí, en general, la resposta de l'adolescent és el rebuig. Ser

contemporanis és una altra cosa. Què vol dir ser contemporani? Agamben (2008) planteja que és contemporani aquell que percep, més que la llum, la foscor de la seva pròpia època. Però què és la foscor? Diu que per poder percebre-la no es tracta de la inèrcia o d'una actitud passiva sinó que implica una activitat i una habilitat particulars. Aquesta habilitat és la de neutralitzar la llum que prové de l'època per descobrir la tenebra, aquesta foscor especial que, ens indica, no és separable d'aquesta llum. Llavors és contemporani aquell que no es deixa encegar per la llum del segle i aconseguir veure la part d'ombra que concerneix la seva pròpia i més íntima foscor.

És a dir, que ja d'entrada podem pensar que per situar-nos en la nostra època hi ha un obstacle doble: d'una banda està allò que ve de fora i ens encega, i d'altra banda està el nostre propi obstacle intern. És per això que és una foscor per la qual ineludiblement un es veu concernit i interpel·lat, que se'ns dirigeix quotidianament de manera directa i singular.

Com relacionar el que Agamben ens planteja amb el tema de l'adolescència? L'adolescència, al meu entendre, convoca el doble obstacle: d'una banda ens encega tot el discurs que circula al voltant d'ells, i al seu torn aquest discurs vela, deixa en la foscor la nostra pròpia relació amb el que ha estat la nostra adolescència, els processos que allí se succeeixen i el que en realitat l'adolescència, fins i tot la nostra, ens ensenya.

Llavors, una primera indicació per aproximar-nos al treball que realitzem en el social amb els adolescents és la de poder destriar, la de poder il·luminar això que queda velat: és a dir, abordar el que apareix com a fosc, allò que ens impedeix veure el subjecte que allí està implicat. Per a això és necessari tenir en compte que l'adolescent és un subjecte marcat per un patiment que no cessa, però respecte al qual ell té una relació d'estrangeria. Això vol dir que el percep com venint des de fora i es troba amb dues dificultats molt actuals:

- a. No troba llocs en els quals poder inscriure el que li passa.
- b. No localitza fàcilment un referent a qui dirigir una crida i sol·licitar el seu suport.

1.2. "La tribu del polze"

Howard Rheingold (2004), al seu llibre *Multitudes intel·ligentes*, anomena als adolescents de la nostra època com la «tribu del polze». Al contrari que en altres èpoques, d'entrada es presenten com el mercat de consum per excel·lència. Això és una novetat que travessa totes les franges socials. Amb «tribu del polze» al·ludeix a l'habilitat que han desenvolupat els adolescents per comunicar-se a través dels missatges de telèfon mòbil. Els joves no utilitzen el telèfon per parlar sinó que, en general, estan mirant la pantalla. Ens mostren d'entrada el paper hegemònic que té en la nostra època «la mirada». Van pel carrer, si es vol, amb una connexió constant. També estan connectats quan van a la consulta del psicòleg o parlen amb un educador. El telèfon mòbil irromp en les sessions de treball sense que nosaltres l'escoltem. Ells senzillament el senten vibrar.

Rheingold sosté que aquestes tecnologies són ja determinants en les maneres d'establir llaços socials al segle XXI. Els adolescents poden, amb els seus mòbils, construir un espai de privacitat, formes de reunió noves, fins i tot nous rituals de festeig que, paradoxalment, els

exposen als seus murs virtuals a un estat de «vigilància», indagació, tafaneria, a una certa «teranyina panòptica» (p. 27). Això últim és un dels costats foscos. Rheingold assenyala que es mantenen en contacte mentre es desplacen i que no és tan important el contingut del missatge com el fet que aquest es produeixi. És a dir, que en la nostra època l'accés a aquestes tecnologies canvia radicalment la relació amb la paraula, amb el contingut, per realçar en el seu lloc el valor del gest (veurem més endavant que aquest valor del gest forma part del que és estructural en l'adolescència).

Una altra qüestió que canvia és la relació amb la presència: Rheingold ho exemplifica amb la cita a una festa: es verifica que la freqüència de missatges augmenta en la mesura que s'apropa la data de la mateixa, però a l'hora acordada pràcticament no hi ha ningú en el lloc de la cita. No obstant això tots estan allí a través dels seus missatges: «si tens mòbil pots arribar tard». Això ens parla d'una flexibilitat major en relació al temps, a l'espai i als cossos. El problema actual no és llavors la impuntualitat sinó el quedar-se sense el mòbil o tenir la bateria descarregada. És a dir, que la relació amb el temps canvia en l'actualitat i s'apropa més a la vivència de «temps real» pròpia de l'adolescent. D'altra banda el SMS es converteix en un mitjà facilitador per escriure allò que no poden dir: moltes relacions es trenquen a través dels SMS.

Una pacient adolescent, que constantment envia SMS per modificar l'hora de la seva sessió o per avisar que està arribant (és a dir, l'utilitza tant per denotar la seva presència com la seva absència; quelcom cridaner és que no sembla esperar el justificant de recepció de l'altre a qui envia el missatge: en certa mesura mentre ella pot anar i venir, suposa que l'adult està sempre allí present), explicava recentment en sessió que davant el difícil que li resultava deixar al xicot, havia optat per un missatge de mòbil, telèfon que després havia perdut, posant-se a resguard d'aquesta manera de rebre qualsevol reclam. Assenyalar-li la relació entre la pèrdua del mòbil i el fet que sostragués la seva presència a la ruptura no li resultava gens evident.

Llavors, què deixa aquest món de «connexió» en la foscor? Deixa alguna cosa que travessa els temps i que és característica del moment adolescent: la distància que estableixen amb els seus actes (ja veurem més endavant el fet que al·ludim) i al seu torn alguna cosa de l'ordre de la solitud. Ambdues característiques podem dir que formen part del que és estructural a l'adolescència i es converteixen en una segona indicació a tenir present en el nostre treball quotidià.

1.3. «Adolescència perllongada»

«Adolescència perllongada» és el terme que Bernfeld¹ introdueix en 1923 quan es dedica a observar l'adolescència masculina en els moviments juvenils europeus després de la Primera Guerra Mundial. Bernfeld assisteix a una preservació estàtica de la posició adolescent, és a dir, una fixesa que, en altres circumstàncies, com assenyala Peter Blos (1980), seria de naturalesa transitòria. És a dir, que es tracta d'una fase que hauria de deixar-se enrere però segons

1. . Citat per Blos, Peter, *Psicoanàlisis de la adolescència*, 1980, Mèxic, Ed. Joaquín Mortiz, p. 315.

les circumstàncies que l'envolten pot tendir a fixar-se. De fet ens mostra que l'adolescent està intrínsecament relacionat amb la seva època.

Philippe La Sagna (2009), recollint la idea de Bernfeld, explica que a partir del segle XX la nostra percepció de la vida ha canviat profundament en relació a segles anteriors. La incidència real de la ciència sobre la sexualitat humana, sobre la procreació i sobre la durada de la vida marca directament l'organització del que podem anomenar les «diferents edats». De fet l'esperança de vida creixent, que mai havia estat tal com ara, sense cap dubte té conseqüències sobre la mena de vida que portem (per exemple en la multiplicació dels divorcis i de noves relacions de parella). Ara bé, aquesta extensió de la vida no és homogènia: mentre la infància i l'adulthood es condensen, per contra l'adolescència i la tercera edat no deixen d'augmentar.

Si ens centrem en l'adolescència podem dir que la sortida d'aquesta cap a l'edat adulta, que tradicionalment implicava com a punt important la separació respecte als pares, està postergada. També ha desaparegut en gran mesura la confrontació generacional: ser jove és un valor que els adults reivindiquen, assemblant-se cada vegada més als seus fills joves tant en les seves ideologies, com en els seus estils de vida o en les seves maneres de vestir. Aquesta confrontació formava part del treball de separació subjectiva que el jove havia de realitzar. En canvi, els joves passen cada vegada més temps amb els pares o els adults referents i fonamentalment tenen grans dificultats per a construir una representació de si mateixos vinculada amb el futur. Passen molt més temps, per exemple, formant-se. La Sagna assenyala que aquest temps de formació és un «entreteniment». Tot entreteniment suposa una acció, suposa gestos, com abans assenyalava.

Per a la psicoanàlisi «l'acció» és diferent de l'«acte». Els adolescents són molt actius en les seves accions: podem dir que una característica important és que sempre estan en el «fer». Des de fer esports, música, reunions, fins a fer allò que és una transgressió. Però aquestes accions no són «actes» tal com ho entenem en psicoanàlisi. La transgressió és un altre nivell de l'acció que habitualment coneixem com a «actuacions». En certa mesura l'acció és una inhibició de l'acte. L'«acte» és alguna cosa que transforma al subjecte que el realitza: el subjecte no es queda igual després de realitzar-lo. Per esquematitzar-ho podem dir que un acte implica que un subjecte que estava en una posició «A» passa a una posició «B», que implica una novetat en la seva existència.

Els remeto al cas abans esmentat en el qual una noia trenca la seva relació a través del SMS: en l'acció de trencar ella a continuació s'exclou, i aquesta forma de ruptura obre una sèrie d'altres ruptures que seran una repetició d'«accions». De fet ella en cada sessió amb el seu terapeuta parla de relacions «noves» (va canviant de xicot amb freqüència) i no obstant això el que comença a localitzar-se és que en allò que anomena com a nou hi ha sempre una repetició.

Per als adolescents és necessari realitzar aquestes accions, formen part del seu moment vital (no complir amb els horaris, emborratxar-se, pintar grafitis, etc.). Podem prendre-les com una espècie d'exercicis que practiquen per intentar separar-se dels adults, però també quan poden parlar d'elles és necessari que els ajudem a que donin valor d'acte a les seves accions: és a dir, que puguin visualitzar l'efecte que elles han provocat en els altres però també en ells principalment.

Podem, llavors, afirmar que l'encàrrec que tenim respecte a l'adolescent actual és: donar els mitjans perquè ells puguin separar-se de cert nivell de l'acció i comencin a prendre a

càrrec els seus actes. Aquesta també és una manera de contribuir a escurçar aquest temps socialment «perllongat».

2. Adolescència i pubertat

«Algo que deben reconocer desde el comienzo quienes se interesan por esta área de la psicología es que el adolescente no desea que se lo entienda, y los adultos deben guardar para sí los conocimientos que adquieren sobre la adolescencia. Sería absurdo escribir un libro para adolescentes sobre la adolescencia, porque ésta es una época que debe vivirse, una época de descubrimiento personal. Cada individuo está comprometido en una experiencia vital, en un problema de existencia [...]». Winnicott, D.W., «La adolescencia», en *La familia y el desarrollo del individuo*, 1980, Buenos Aires, Ed. Hormé, p. 106.

2.1. Maneres de pensar l'adolescència

2.1.1. Construir coneixements operatius

Llavors, com pensar l'adolescència? Winnicott (1980), en el text citat, ens indica que mentre els adolescents travessen la seva experiència vital pertoca als adults pensar sobre aquesta experiència però, i això és l'important, fent un exercici de privació. L'adult, el referent, ha de privar-se d'omplir aquesta falta d'enteniment amb el seu propi saber. El saber, els coneixements, llavors han de servir per «tractar» la nostra posició, la de l'adult en qüestió, enfront dels adolescents. Winnicott ens diu també que és impossible apressar o demorar aquest procés. L'adult en certa mesura ha d'estar al costat.

El pare d'un adolescent (Pau) ho comentava d'aquesta manera en una interconsulta:

«m'he adonat que haig de mantenir un acompanyament silencios. Estar allí, al seu abast, donar-li signes de la meua proximitat però no dir massa... És en aquests moments en què Pau pot començar a dir alguna cosa, que abans em semblaven ximpleries, que no tractava els veritables problemes. Ara penso que són les coses que l'ocupen».

Què ens ensenya el pare de Pau? Ens ensenya que necessita prendre distància de la seva pròpia urgència per donar sentit al que és el símptoma de Pau, un cert aïllament, per poder apropar-se al seu fill. Winnicott ens diu que l'adolescent és en essència «un ser aïllat» (p. 108) i és a partir d'aquest aïllament que s'inicia un procés que pot culminar en noves maneres de socialització. En aquest sentit els adolescents intenten per diversos mitjans tractar (en el sentit de donar un tractament) aquest aïllament: això els empeny moltes vegades a adoptar els «gestos» d'uns altres construint així un semblant d'identitat compartida.

El pare de Pau ens indica una mica més: ha de renunciar a una certa posició que fins al moment de la pubertat ocupava. Ell era el pare guia. És a dir, que l'adolescència desencadena un procés de dol doble: d'una banda l'adolescent ha de separar-se de la infantesa, però d'altra banda l'adult ha de saber perdre i canviar el lloc que ocupava per al nen. Per a això, com molts adults, necessita tenir un lloc per reflexionar. És a partir de la reflexió sobre la seva pròpia dificultat que pot construir un coneixement que sigui operatiu i al que, en aquest cas, li ha posat un nom: «acompanyament silencios».

«**Acompanyar**» és una forma d'anomenar aquest estar al costat de l'adolescent: ni per davant, com a «veu de l'experiència», ni per darrere, absentant-se. «Acompanyar» llavors es constitueix en una eina que al camp educatiu serveix per explorar la distància justa a establir en el vincle.

2.1.2. L'adolescència a través de diferents teories

La majoria de les teories que s'han ocupat de l'adolescència la consideren com una «tempesta» que es produeix entre dos períodes de relativa estabilitat i quietud: la infància i l'edat adulta. Entre diversos autors destaquem a Stanley Hall, a Gesell i Erikson.

Stanley Hall parla, per exemple, d'un període turmentós en el qual s'alternen un gran entusiasme i una profunda malenconia. És una teoria que està emmarcada en la psicologia evolutiva. Aquest tipus de psicologia concep la vida de les persones d'una manera lineal, marcada per etapes bastant fixes que es van travessant.

Arnold Gesell va treballar en aquesta mateixa direcció evolutiva, va dissenyar el que ell va anomenar «perfils de maduresa» per descriure les característiques de cada moment de la vida. Suposa en aquests perfils que hi ha una maduració tipus on els «desviaments» són considerats psicopatològics. Parla de l'adolescent de 15 anys, del de 16 anys, i així successivament. Les seves aportacions són bàsicament descriptives responent a una descripció guiada per la mirada. En tot cas el que és coincident és que tots ells consideren l'existència de l'adolescència i la consideren com una «fase de transició» en la qual bàsicament regna la confusió.

També tenim la introducció de la paraula crisi per parlar d'aquest moment vital. Erikson (1985) és un autor principal que desenvolupa el concepte de crisi d'identitat. Ens assenyala que és un concepte difícil de definir en el qual intervenen factors psicològics, socials i biològics. Per a ell una crisi implica un procés transitori, és alguna cosa que ha de passar. En l'adolescència la crisi es presenta a tres nivells:

- a. Per les transformacions en el cos, el biològic.
- b. Aquestes transformacions obliguen a modificacions identitàries, el psicològic.
- c. Les modificacions identitàries, es construeixen amb elements socials: apareix una nova mirada sobre ell.

Erikson concep aquesta crisi com un moment en l'evolució que no exclou el conflicte. Sosté que l'adolescent està «assetjat» per la dinàmica del conflicte, que aquesta crisi pot passar amb molt soroll o sense ell, i que és parcialment conscient i parcialment inconscient.

L'interessant que ell ens planteja és que no hi ha un format tipus de la crisi. Podem tenir en compte en la nostra pràctica aquesta aportació teòrica com a eina per llegir el que de l'adolescent ens resulta incompreensible. La crisi és alguna cosa de l'ordre de l'estructura.

Aquests corrents de la psicologia sense cap dubte s'ocupen d'aquest tema des del moment en què comença a haver-hi un interès particularitzat per les construccions socio-històriques que són la infància i l'adolescència. Els historiadors de la infància subratllen que és essencialment cap a finals del segle XVIII i en el moviment de la revolució francesa que es genera un interès específic cap al nen i l'adolescent com diferenciats de l'adult. Per exemple, Rousseau (1998) en la seva obra *L'Emili o de l'educació*, escrita en 1762, designa l'adolescència d'una manera bastant moderna: es tracta d'un «moment crític» que és un segon naixement. El primer naixement per Rousseau és el que es produeix per a existir, mentre que el segon naixement, el de la pubertat, és el que es produeix per a viure. Allí l'home és llançat a la vida i això, per a ell, implica un moment crític que requereix de mesures pedagògiques tals que aquest passatge pugui realitzar-se suaument. Això és important, com a indicació: aquest passatge necessita de la presència d'un altre, novament tenim l'acompanyament.

Però és sobretot en el segle XIX que es prendrà a l'adolescència i a la pubertat com a fases crítiques, insistint sobre mètodes educatius coercitius, fins i tot policials, perquè contràriament a Rousseau aquest passatge s'efectuï el més ràpidament possible i sense produir danys. És una època en la qual es considera al jove perillós, violent, fins i tot un criminal en potència.

El que és important destacar és que l'adolescència està en el centre de les tasques educatives i de domesticació del segle XIX i que es concedeix una gran atenció a la sexualitat, especialment l'homosexualitat entre adolescents, i a la masturbació. Són temes que obsessionen als metges. Podem dir que amb algunes distàncies l'adolescència també és una «obsessió» de la nostra època.

2.1.3. Adolescència, cultures i ritus de passatge

El concepte d'adolescència no està present com actualment el coneixem en totes les societats i cultures. Com assenyala Ubieto (2002) és un concepte que «no existeix fora del discurs social i del context d'època», sempre hi ha hagut adolescents però no sempre hi ha hagut la mateixa idea d'adolescència. Val la pena, com a recomanació de lectura, consultar el llibre de Carles Feixa (2008) *De jóvenes, bandas y tribus*, on al Capítol 1 es pregunta si podem considerar universal la joventut. El recorregut que realitza de les societats primitives a la societat actual ens permet visualitzar com en societats organitzades al voltant de certs marcs rituals és més fàcil reconèixer que aquest període es tracta d'una fase transitòria entre dues edats de la vida: la infantesa i l'adultesa. Crec que en les societats on clarament es realitzen ritus d'iniciació l'adolescència no té un caràcter tan rellevant o més aviat no produeix tanta desorientació. Està més localitzada la idea de passatge: és a dir, que això ja passarà, i pot pensar-se en l'abans i en el després. Més enllà de les formes que adquireixin aquests rituals, són l'expressió simbòlica de qüestions generalitzables a totes les cultures: la separació dels pares, el pas de la dependència a la independència, l'accés a les relacions sexuals, etc. Podem dir que són l'expressió d'un tall entre la família i la societat que porta al jove a desprendre's de la família i als pares a separar-se i a lliurar als fills a la col·lectivitat.

Ara bé, cal dir que la funció dels rituals és la d'ordenar, la d'organitzar una experiència i la d'orientar sobre el que cal fer per convertir-se en un home o en una dona. Els ritus acompanyen els canvis que es produeixen en el cos dels subjectes i en la seva posició social disminuint els efectes nocius que poguessin tenir. Ajuden pel que fa a la inclusió social.

Tal vegada tanta producció sobre l'adolescència en la cultura occidental es degui, justament, a la falta d'aquests ritus de passatge tan establerts que plantegen, com abans deia, un cert moment de desorientació. Fins fa poc en la nostra societat l'entrada al món adult era el final dels estudis, la independència econòmica, l'accés al món laboral. Avui dia aquestes «formes de passatge» estan qüestionades, així com ha caigut el model tradicional de família o són qüestionades les figures que anteriorment representaven una autoritat (el pare, el mestre). És a dir, hi ha un declivi dels valors tradicionals, dels ideals.

Ara bé, la qüestió és si realment no existeixen aquests ritus de passatge o més aviat si l'altre social ha perdut el seu paper d'organitzador dels mateixos, sent ara els adolescents els encarregats d'«organitzar-los» i travessar-los. Abans l'altre social d'alguna manera era l'encarregat d'atorgar la identitat després que el subjecte hagués passat una sèrie de «proves». Avui l'adolescent, crec, està més sol en aquest passatge. Aquesta solitud té dues cares: és més actiu per poder avançar però les seves solucions semblen més inestables i fràgils. Per exemple, podem pensar en alguns acostaments a les drogues, als tatuatges o pírcings, a les conductes de risc, a certes formes transgressives com les proves que alguns nois es proposen realitzar per demostrar i demostrar-se que ja no són nens.

Carles Feixa diu que els ritus de passatge són reemplaçats per «[...] ritos de impasse... las etapas de transición se convierten en etapas intransitivas, cuando los jóvenes siguen en casa de sus padres pasados los 30, se incorporan al trabajo a ritmos discontinuos, están obligados a reciclarse toda la vida, retrasan la edad de la fecundidad, e inventan nuevas culturas juveniles que empiezan a ser transgeneracionales. ¿Asistimos quizás al fin de la juventud? [...]». Feixa, Carles, *De jóvenes, bandas y tribus* (2008), Espanya, Ed. Ariel, p. 59.

Crec que més aviat podem pensar que les solucions que els adolescents van trobant o inventant en relació a l'època que els toca viure es van modificant i s'organitzen a partir de les ofertes que la mateixa època fa. Es tracta de veure, llavors, ja ho reprendrem, quina funció, quin paper ha de jugar l'adult, tant en els seus rols parentals com professionals per acompanyar l'element de novetat que l'adolescent introdueix.

2.2. Adolescència i psicoanàlisi

Què podem dir, llavors, de l'adolescència des de la psicoanàlisi? En primer lloc podem dir que l'adolescència no és un concepte psicoanalític. A més de cataclisme o tempesta, altra de les paraules que s'utilitzen en relació a l'adolescència és crisi, com abans vaig esmentar. També es parla de síndrome, com si es tractés d'un quadre clínic o d'una malaltia. La crisi es vincula amb la identitat però hem de fer un pas més. Sense cap dubte per a l'adolescent hi és la pregunta pel ser (ara qui sóc?), però el que realment està en joc és una **crisi del desig** (què vull?).

Des d'una perspectiva psicoanalítica diria que «adolescència» no és un concepte clínic. Diria que és un període de la vida en el qual clínicament la dificultat diagnòstica és gran i

crec que en aquest sentit la idea de crisi el que fa és recobrir o velar aquesta dificultat. És un moment de la vida que sense cap dubte es presenta com a enigmàtic tant per al subjecte que el viu com per als que l'acompanyen, i per això una frase típica és: no hi ha qui els entengui! És a dir, que la crisi s'estén al món adult. Efectivament és difícil d'entendre perquè, com assenyala Hélène Deltombe (2006), el subjecte està dividit en una lluita per descobrir la via del seu desig i les formes d'expressió que li convenen per inscriure's en el llaç social. Llavors, reitero, no és senzill.

No obstant això i paradoxalment una **indicació per tractar amb ells és justament que no es tracta de comprendre'ls** sinó d'observar quines són les condicions que ells plantegen per a l'acostament.

Quan pensem a comprendre hem de detenir-nos perquè abans d'actuar en aquesta direcció donem tot el seu realç a una experiència que se'ns presenta com a enigmàtica, com a ruptura. Lacan (1985) justament assenyala que la noció de comprensió provinent de Jaspers:

«[...] consiste en pensar que hay cosas que son obvias, que, por ejemplo, cuando alguien está triste se debe a que no tiene lo que su corazón anhela [...]". Y agrega..." [...]Nada más falso, hay personas que tienen todo lo que su corazón anhela y que están tristes de todos modos [...]”Finalmente concluye que “[...] la comprensión sólo es evocada como una relación siempre limítrofe. En cuanto nos acercamos a ella, es, hablando estrictamente, inasible [...]». Lacan, J., *Seminario 3, Las psicosis* (1985), Buenos Aires, Paidós ed., pp. 15-16.

Efectivament en la trobada amb els adolescents sempre es posa en joc una mica de l'inasible. En primer lloc perquè quan ens deriven un adolescent «problemàtic», en «conflictivitat social», en general és a partir del que al referent d'aquest adolescent li suposa un problema, li molesta, li preocupa. L'adolescent, en general, no se sent concernit per aquesta preocupació. És a dir, que per poder atendre'l cal donar-li la possibilitat que se separi del motiu de consulta de l'altre per poder veure quina és la seva qüestió, quin és la seva preocupació, si n'hi ha. Freqüentment ens trobem que la seva preocupació no coincideix amb la del referent i si volem establir un vincle és necessari fer-li un lloc.

Les motivacions, o més aviat la causa que algú es manifesti d'una manera o una altra, són absolutament opaques, enigmàtiques per al receptor. Per saber d'elles cal esperar que el subjecte es manifesti. És a dir, que quan volem comprendre, cal prendre aquest voler com un senyal que allí hi ha un enigma. I quan hi ha un enigma respecte a un adolescent, l'adult ha de posar fre al seu desig o necessitat de resoldre'l.

Freud (1985), el creador de la psicoanàlisi, no parla d'adolescència sinó que parla de pubertat. Es dedica a aquest tema en el seu escrit de 1905: *Tres assajos de teoria sexual*, el tercer dels quals és «La metamorfosi de la pubertat», introduint ja en el títol que hi ha una transformació en joc. Segurament tots vostès saben que una de les troballes veritablement subversives de Freud i que va treure butllofes en la seva època és el fet que ell va parlar de l'existència de la sexualitat infantil. Va ser un escàndol en la seva època que algú s'atrevisís a qüestionar la idea del nen com un ser angelical i innocent. Freud descriu als nens com a «perversos polimorfos»: això no és cap consideració moral. Simplement es tracta d'una constatació: els nens se satisfan amb diferents parts del seu cos i amb diferents accions: amb la boca, mirant, tocant, retenint, expulsant, etc.

És útil, per entendre la referència al tema de la sexualitat, fer la distinció entre el món animal i l'humà. Al món animal veiem que el nivell sexual del que es tracta és el de l'instint,

a partir de com l'animal es dirigeix a un objecte sexual que està predeterminat, que no es tria. És per això que podem dir que la sexualitat animal és natural. La naturalesa es caracteritza per tenir cicles que es compleixen de manera inexorable i que només són modificats o interromputs per «catàstrofes metereològiques» o si intervé l'home. Els cicles naturals en els animals es veuen interromputs quan aquests es tornen animals domèstics. La domesticitat en els animals implica un punt d'humanització.

En la sexualitat humana en canvi no hi ha predeterminació i és per això que Freud va parlar, en comptes d'instint, de **pulsió**: una energia que no té ni objecte ni fi predeterminada, al contrari que l'instint. Es tracta d'una energia per la qual estem habitats els éssers humans. L'objecte pot ser heterosexual, homosexual, però també un fetitxe o d'altres, i la meta sexual pot ser la genitalitat, però també l'explorar, el mirar, l'exhibir, el sadisme, el masoquisme, etc. Llavors del costat de l'humà tenim l'elecció que està sobredeterminada (marcada per les condicions de gaudi del subjecte organitzades al llarg de la seva història) i del costat de l'animal tenim la predeterminació.

D'altra banda el descobriment de la sexualitat infantil és el que ens permet veure clar que no cal confondre sexualitat amb reproducció. El fet que aquesta sexualitat no es tingui en compte entre altres coses respon a l'amnèsia de l'adult. Ara bé, el que és clar és que la sexualitat es construeix **en relació amb**, la qual cosa fa que les respostes que l'adult doni siguin veritablement importants.

Per què introdueixo el tema de la sexualitat? El que Freud diu és que la sexualitat es construeix en dos temps i que la pubertat és un moment per concloure el que ha començat a la infància. Durant la infància es fan algunes eleccions no definitives i aquestes són reactualitzades a la pubertat. Aquestes són les eleccions d'objecte: hetero o homosexual, i l'elecció de posició quant a la sexuació. De fet Freud diu:

«[...] Con el advenimiento de la pubertad se introducen los cambios que llevan la vida sexual infantil a su conformación normal definitiva [...]». Freud, S. (1985), «La metamorfosi de la pubertat», a *Obras completas*, t. VII, Buenos Aires, Amorrortu Ed., p. 189.

2.2.1. Adolescència, símptoma de la pubertat

El psicoanalista Alexandre Stevens (1998) diu que l'adolescència es presenta per a l'adolescent com l'edat de tots els possibles, però en realitat per a ell es tracta en l'adolescència del retrobament amb un impossible. L'impossible del que es tracta té a veure amb el que diem respecte a la sexualitat humana, i és el fet que per a les persones no hi ha una resposta preestablerta sobre què fer amb l'altre sexe.

Penso en un pacient adolescent, Víctor, que planteja les seves dificultats a dos nivells: un amb les noies i un altre amb els nois. No sap com arreglar-se-les per tenir xicota ni com arreglar-se-les per mantenir una amistat. Per descomptat, això expressat de manera que aquest no saber pràcticament no es noti, hi ha una espècie d'infatuació, per la qual no cal deixar-se enganyar però, i això és l'important, per als professionals, és una infatuació que cal acollir, que no cal desemmascarar immediatament.

El professional ha de respectar el semblant d'impostura, mentre no sàpiga quina funció compleix. Aquesta és una indicació fonamental per poder establir un vincle amb l'adolescent i sostenir-lo, ja que moltes vegades les seves infatuacions, les seves impostures, no són més que defenses organitzades al voltant d'un punt de fragilitat.

Continuo amb el cas. Víctor amb els amics finalment troba una solució: surt amb un grup i a les tardes van a un bar de karaoke a cantar. Pràcticament no dialoguen entre ells excepte per triar la cançó. Això els permet passar el temps junts i tenen una sensació de comunió. Això ho observem en molts adolescents: estan al parc, al centre comercial, caminen, es mouen junts o simplement com ells diuen «estan». Es tracta en general de llocs on no se'ls demana res, que els permeten certa *errància* amb la qual ells se senten **autèntics**. Si els interroguem no poden explicar allò del que parlen. I si insistim en saber-ho ens trobem amb el que Winnicott ja va anticipar:

«[...] Un buen lema para todo investigador de este tema (se refiere a la adolescencia) sería el siguiente: quien hace preguntas, debe resignarse a escuchar mentiras [...]». Winnicott, D.W., «La adolescencia», en *La familia y el desarrollo del individuo* (1980), Buenos Aires, Ed. Hormé, p. 109.

Amb les noies, no obstant, és una altra cosa ja que no és tan fàcil passar, com Víctor diu, del «piquito». Entre ells no poden interrogar-se perquè «aparentment» tots saben el que cal fer, tampoc pot dirigir-ne les preguntes als seus pares perquè són viscuts com a «enemics» intrusius de la seva intimitat i encara no ha trobat un referent que el pugui orientar. Ell llavors va fent la seva invenció dins de l'anàlisi: es pregunta a través d'una lectura, recorre a un llibre de psicologia que va veure a casa seva, una mica d'amagat, fa incursions amb un aire transgressiu perquè creu que aquest saber està prohibit.

Què ens mostra aquest adolescent? Ens mostra que per poder respondre a les seves preguntes, per a ell cal una invenció. És una invenció encara que se sembli a la dels altres. Ell va fent els seus recorreguts que no estan exempts del fer «com si fos l'altre» (un cert «com si» que als ulls de l'adult el fa aparèixer com a fals); de donar-se una identitat com la del grup, etc. Aquestes invencions són les formes transitòries que troben per tractar quelcom que els produeix un profund malestar. Això que produeix malestar és la pubertat.

L'altra forma de tractar aquest malestar apareix en un CRAE. M'expliquen els educadors que l'últim estiu molts adolescents han començat a enrotllar-se. Això, diuen, està prohibit al CRAE i una altra prohibició que han establert a partir de l'experiència recent és que no es permeten les «xuclades», ja que els escandalitzava veure tots els nois amb marques al coll. Quina és la resposta dels nois a aquestes normes? La resposta és la transgressió, saltar-se la norma si pot ser sense que ells s'assabentin en els millors dels casos, i en uns altres saltar-se la norma i fer-ho veure de manera desafiant.

Aquesta resposta dels adolescents ens interroga. És la norma la via per tractar allò que els inquieta? De què se sostenen els adolescents per tractar les dificultats psíquiques i afectives que travessen? Com entendre i quin lloc donar a aquesta necessitat de marcar-se el cos per mostrar que ja no es tracta allí del nen? Aquestes són preguntes a treballar en els àmbits educatius. I avançem que per a elles no hi ha respostes *prêt à porter*. També els educadors, com els clínics, han d'inventar.

2.2.2. Què és la pubertat?

És important assenyalar que mentre l'adolescència és un fenomen modern especialment del món occidental, la pubertat, en canvi, sempre ha existit. Ara bé, què és el que succeeix en la pubertat? Què és el que es presenta per al subjecte com un real al que es veu obligat a respondre d'alguna manera? Podem afirmar que en general són dos els aspectes que es van

a ressaltar en aquest moment de la vida: els canvis a nivell del cos i l'accés a la capacitat reproductora. El que anirem veient és que aquests dos canvis causen efectes a nivell de la subjectivitat que, com abans esmentàvem, amb més o menys soroll, es faran notar tant per a l'adolescent com per al seu entorn.

Podem dir que el púber és aquell que ja té el cos preparat per funcionar com si fos un adult i és allí on es produeix una divisió perquè subjectivament encara no ho és. Com assenyalava Mario Izcovich (2005):

«[...] Se trata de un proceso que dura aproximadamente unos cuatro o cinco años y que suele comenzar primero en las niñas, cuando tienen alrededor de los nueve o diez años, y alcanzan la madurez sexual alrededor de los trece o catorce años. En el caso de los niños el proceso suele comenzar a los once años y durar hasta los catorce o quince años. De todos modos, cabe destacar que esto es algo aproximado...Lo propio de esta época es que cada niño o niña se desarrolle a su ritmo, así es frecuente observar en una clase o en un grupo de amigos de la misma edad cómo conviven púberes que ya están desarrollados con otros que no [...]». Izcovich, M. (2005), *Tiempo de transformación*, España, Editorial Síntesi, p. 33.

Vull destacar en aquesta cita el que fa a un procés general en el qual sempre és important tenir en compte el particular, el cas per cas, els diferents temps. Si tenim en compte que els trets generals s'encarnen en subjectes particulars ens evitarem una mena d'intervenció que de manera freqüent ens porta a la confrontació amb els adolescents: el fet de classificar-los per comparar uns amb uns altres. Comparar evoca una mena d'ideal que és molt nociu per a l'adolescent: el «haver de ser». «Haver de ser» com els altres, o com quan l'adult era jove, desperta en l'adolescent un caràcter reivindicatiu del que para ell és un moment fonamental de diferenciació. L'adolescència és un moment en què el subjecte s'ha de re-construir: caigut l'infantil, ha de començar a re-construir-se amb els vells elements i aquells nous als quals es confronta. Quan assenyalo un ideal nociu, és perquè n'hi ha uns altres que no ho són. Per contra, el subjecte necessita ideals en aquesta tasca de reconstrucció i podem afirmar que en general pren els ideals de qui en algun moment de la seva vida l'ha acollit i l'ha allotjat.

Un quadre senzill que introdueix Mario Izcovich (2005) ens permet veure ràpidament de quins canvis estem parlant:

Canvis corporals en la pubertat

Nens	Nenes
Creixement dels òrgans sexuals (penis, testicles, etc.)	Creixement dels òrgans sexuals (vulva, ovaris, úter)
Pol·lucions nocturnes	Aparició de la menstruació (menarquía)
Canvi de la veu	Creixement dels sins
Creixement del borrisol púbic, axil·lar i facial	Creixement del borrisol púbic i axil·lar
Creixement d'alçada i pes	Creixement d'alçada i pes
Desenvolupament muscular	Eixamplament dels malucs

Com poden veure en aquest quadre hi ha un aspecte imaginari de la transformació que requereix d'un temps d'elaboració per part de l'adolescent. Parlem d'elaboració perquè el que s'imposa per al subjecte en aquest moment és un temps de **dol**. Ha d'acomiar-se del cos infantil, del que aquest cos li retornava en sensacions i de la imatge que tenia. És un treball que els adolescents realitzen amb dificultat.

Per exemple, podem pensar-ho pel costat de l'aparició d'una suma hormonal. És a dir, pel costat de la biologia. El cos que es transforma: estem parlant d'un real orgànic. Ara bé, des de la psicoanàlisi no podem reduir aquest real a una qüestió corporal. Més aviat el que ens interessa d'aquest real és que produeix un efecte d'alguna cosa que apareix com a **estrangera** per al subjecte, un **gaudi**, un món de sensacions que apareixen gairebé com venint del cos. Es tracta d'un cos que parla al subjecte però li parla en una llengua que ell desconeix.

D'altra banda hi ha una **modificació imaginària del cos**: una modificació molt real de la imatge (braços llargs, borrissol en la cara, el pit). El subjecte no sap molt bé què fer amb això, està incòmode. De fet el malestar prové, com Mario Izcovich (2005) ho planteja, del fet de què gran part de l'acceptació social per a ells passa pel reconeixement físic. Tenen, llavors, que fer un treball de «reapropiació del cos» que no es dona al mateix temps en cada subjecte. Per tot això és una etapa en què ens trobem amb nois que fan coses que qualifiquem d'infantils o al contrari, nois que reivindiquen ser considerats com a adults. L'important és saber que no és més veritable una presentació que l'altra. Ambdues presentacions conviuen en un mateix cos i ens mostren les dues cares de la veritat d'aquesta fase de transició.

2.2.3. Les adolescències

Veiem llavors com la pubertat implica un fet que és tangible i concret: implica a partir de les transformacions esmentades la fi de la infantesa. Abans parlava de dol. El dol en la pubertat es produeix a tres nivells:

- a. El dol pel cos infantil.
- b. El dol per la infància en si mateixa i les seves identifications.
- c. El dol pel vincle amb els pares.

El púber ha de posar-se a treballar subjectivament per resoldre aquests tres dols.

El que podem dir, llavors, és que en la pubertat sorgeix alguna cosa per al subjecte que se li imposa i ell ha d'inventar respostes possibles davant aquest sorgiment: això és l'adolescència.

L'adolescència és aquesta varietat de respostes possibles enfront del sorgiment d'un real propi de la pubertat, tal com ho planteja Stevens (1998).

Però per què des de la psicoanàlisi parlem d'invenció? El psicoanalista Jacques-Alain Miller (2007) treballa el tema de la invenció a partir de la psicosi, però el que ell ens planteja podem prendre-ho per al nostre tema. Miller diu el següent:

«[...] El término invención se opone naturalmente al de creación. El acento propio de la creación es –seamos tautológicos– su carácter creacionista. La creación pone el acento sobre la invención *ex nihilo*, a partir de nada. Es el acento teológico de la palabra creación.

Hay seguramente una zona semántica común entre invención y creación. La invención se opone más fácilmente al descubrimiento. Se descubre lo que ya está ahí, se inventa lo que no está. Es por ahí que la invención es pariente de la creación. Pero el acento del término “invención” es en este caso una creación a partir de materiales ya existentes. Le daré de buen grado a la invención el valor del bricolage [...]. Miller, J.-A. (2007), «La invención psicótica», *Cuadernos de Psicoanálisis*, n.º 30, Bilbao, Ed. Eolia, p. 55.

Parlem d'invenció perquè la veritable problemàtica del gènere humà és que, per al subjecte, no hi ha un saber predeterminat per resoldre les qüestions que l'afligeixen a partir de la pubertat. Cal dir que els temes que l'afligeixen són principalment: la sexualitat i la mort. L'adolescent davant tot el que es transforma té un patiment que no pot ser resolt per una crida al pare com en el passat infantil. Tot l'equilibri que havia trobat en la infància s'enfonsa, ja no compta amb ell. Les coordenades construïdes en la infància, acompanyades pels pares, ja no són suficients per tractar aquest real en joc del seu cos i per saber com triar i anar a la trobada del *partenaire* sexual. Aquesta és la seva veritable crisi.

En aquesta crisi apareixen elements que li han transmès (els elements ja existents) però també apareix un innominable: certa insuficiència en el llenguatge per anomenar el que està succeint i resoldre-ho. És per això que Philippe Lacadée (2008) diu que la veritable crisi és una **crisi del llenguatge**: aquest, el llenguatge construït a l'empara dels pares, es presenta impotent per anomenar. Tal vegada hàgim de pensar en aquesta direcció la invenció de certes paraules o l'ús nou de certs termes comuns entre els adolescents. Prenent aquesta qüestió de l'escriptura Carles Feixa (2008) denomina als joves del segle XXI com la generació @. Planteja aquesta denominació per a diferents tendències que observa del canvi en la joventut actual que recomana consultar en el seu llibre. Però el que m'interessa destacar d'aquesta denominació és que, com ell ens diu:

«[...] el símbolo @ es utilizado por muchos jóvenes en su escritura cotidiana para significar el género neutro [...]». Feixa, C. (2008), *De jóvenes, bandas y tribus*, Barcelona, Ed. Ariel, p. 59.

És a dir, que veiem allí com se les enginyen els nois per donar un nom al que no està encara completament definit o també com aprofiten aquest moment per mantenir-se en un camp d'indefinió.

També és un moment prolífic d'escriptura: l'escriptura de diaris, poesies o lletres de cançons. El recurs a l'escriptura es presenta com una possibilitat de tractament del malestar moltes vegades difús. Una altra recomanació de lectura que val la pena explorar en aquest sentit, i que és una producció pròpia dels adolescents, és el llibre *Diarios de la calle* d'Erin Gruwell i *Freedom writers* (2007). Allí es tracta d'una professora en un institut on es congreguen adolescents, que com diu la nota de l'editor:

«[...] El primer trabajo que le encargaron a la profesora Erin Gruwell parecía una tarea imposible: conducir la peor clase de todo el instituto, la clase donde iban a parar los alumnos más conflictivos, los que nadie quería. Un grupo de chicos de diferentes etnias, con problemas familiares y de adaptación social, incapaces de progresar en el estudio, a los que el sistema daba ya por irrecuperables. Unos adolescentes que, en cuanto su nueva profesora entró en clase, empezaron

a cruzar apuestas sobre cuánto iba a tardar en presentar su renuncia la “señorita Gruwell” [...]». Gruwell, E. y *Freedom writers* (2007), *Diarios de la calle*, Barcelona, El-lipsi ed., p. 13.

Què va fer aquesta professora? Els va ajudar a **construir un nou punt des d'on mirar-se** i per a això els apropa a altres adolescents que van salvar la seva subjectivitat a través de l'escriptura de diaris: Ana Frank; Zlata.

«[...] Zlata ha dicho que escribir fue su salvación durante la guerra y que eso la mantuvo cuerda. Ha sugerido que escribir puede ser uno de los mejores vehículos para que mis alumnos escapen de sus horribles entornos y demonios personales [...]». Gruwell, E. y *Freedom writers* (2007), *Diarios de la calle*, Barcelona, Elipsis ed., p. 203.

Més endavant en una de les entrades del diari escrita per un dels alumnes testimonia com l'escriptura li permet canviar de posició en el moment d'haver de posar un nom a l'escrit. Primer pensen anomenar-lo «Víctimes d'una guerra no declarada» i això els convulsiona: no volen ser víctimes ara que han pres al seu càrrec transformar les seves vides. Llavors de «víctimes» passen a anomenar-se “Veus d'una guerra no declarada». Mostren allí com l'obstinació de l'adolescent, sempre dirigit a un altre, és per fer-se escoltar. El tema és que això se sostingui com una veu i no hagi de convertir-se en un xiscler. Això depèn, moltes vegades, de la resposta que els adults els donin.

És per això que ajudar-los a construir un nou punt de vista des d'on mirar-se implica que puguin trobar un lloc en l'altre de referència en el qual puguin ser «amables». Els adolescents, de vegades, recorren a la marginalitat quan no troben en l'altre de referència un signe, un gest que els allotgi. La marginalitat en aquest sentit esdevé un símptoma, una resposta a això que no n'hi ha.

Finalment m'interessa destacar que el fet que parlem d'invenció és el que ens porta a pluralitzar l'adolescència. Prefereixo parlar d'adolescències en plural, ja que a partir d'ara sostindrem que si bé la pubertat és un fet generalitzable, les adolescències són les respostes particulars, d'un en un, que cada subjecte inventa enfront d'aquest innominable de la pubertat. En aquest sentit podem dir que així com no hi ha la sexualitat tipus, tampoc hi ha l'adolescència tipus. Cada subjecte posa en joc alguna cosa particular i és per això que al treball professional és necessari prestar especial atenció als detalls.

El **detall**, és important remarcar-ho, té a veure amb el petit, fins i tot amb l'imperceptible, que de vegades ens pot passar desapercebut. De vegades, assenyala Miller (2011), el detall no està ben vist:

«[...] se dice con frecuencia “perderse en los detalles”. Pero, a decir verdad, pareciera que uno se pierde con más frecuencia en las visiones de conjunto, cuando se sobrevuela, y que es el pequeño detalle, el pequeñísimo, el que llama el orden de las cosas [...]». Miller, J.-A. (2011), *Los divinos detalles*, Buenos Aires, Paidós Ed., p. 11.

En les reunions amb educadors moltes vegades observem això: es parla, per exemple de situacions de violència i agressivitat que deixen a l'equip educatiu impotent per intervenir-hi. No obstant, i això és l'interessant de la dissidència en el treball en equip, sol haver-hi algú que introdueix un detall, com de costat («no és més que un detall, sense importància»), i és de vegades aquesta apreciació la que ens permet sortir de les situacions més complexes.

Aquest detall pot ser una mirada de l'adolescent, o un mig somriure, que algú va albirar gairebé sense saber-ho. És a dir, el detall pot ser un «gest» del que el mateix adolescent no sigui conscient i no obstant això, de vegades ens revela més del que allí està en joc.

Aquest gest, aquest detall ensenya el que des de la psicoanàlisi anomenem com el lloc d'enunciació del subjecte. Des de la psicoanàlisi fem una diferenciació que ens sembla fonamental a l'hora de treballar amb persones. Diem que cal distingir entre l'enunciat, és a dir, el que la persona efectivament diu, les seves dites, i l'enunciació, és a dir, el lloc des d'on ho diu, el seu dir. D'entrada introduïm una distància entre la **dita** i el **dir**. La dita són les paraules, el dir defineix més la posició i pot estar conformat per diferents gestos.

Donaré un exemple: en un espai que vaig compartir fa un temps amb una psicopedagoga d'un institut ella explica que recentment, en una classe de socials, un noi que habitualment no feia el seu treball, en una oportunitat s'esforça especialment en la presentació d'un mapa. No obstant això, en el moment de lliurar-lo, la presentació no és polida. El mapa està arrugat i el professor que el rep sanciona la presentació negativament. El noi esclata en un atac de còlera, que no fa més que confirmar, per al professor, la mala disposició del mateix. L'envien al gabinet psicopedagògic. Allí el noi segueix desbarrant durant una estona. Crida: «no em ratllis»; «tot m'és igual»; «em sua la polla». Però, observa la psicopedagoga, en la mesura en què va alçant la veu, també aquesta se li trava perquè plora. És a dir, mentre les seves dites, els seus enunciats mostren el seu menyspreu; el seu dir, el seu lloc d'enunciació, el plor, mostra que allí es tracta d'una altra cosa: hi ha un patiment. Captar això permet a la psicopedagoga intervenir-hi: donar-li un lloc i sobretot donar un temps perquè ell pugui explicar el que hi havia abans: un esforç nou que no havia estat reconegut. Poder treballar amb aquest noi que aquest esforç no reconegut depenia també de la seva posició, del que ell no havia ensenyat, li permet sortir de la seva ràbia i tornar a ressituar-se en classe. Però també és important el treball que la psicopedagoga pot realitzar amb els professors. Es tracta de treballar perquè els professors puguin posar en suspens les certeses que tenen sobre els nois. Certesa que no compleixen, certesa que tot el que mostren és repetit. Cal mostrar-los que aquesta certesa dificulta, també, als nois el poder canviar de posició.

Tot allò exposat ens permet veure que un noi pot dir alguna cosa sense creure completament en el que està dient. Pot dir alguna cosa com una veritat que en realitat no és més que un engany. O bé al contrari, transmetre una mentida que en realitat mostri una mica de la veritat de si mateix, sense saber-ho. És l'exemple de l'adolescent que pot venir sessió rere sessió a dir que «tot li és igual». Què fa que el seguim citant? Que ell assisteixi cada vegada: podrà ell anar més enllà?

Els educadors, els clínics i altres professionals que atenen a aquests adolescents no poden saber, no poden respondre aquesta pregunta. Però sense poder respondre han de sostenir l'aposta que, si donen el lloc, el temps i la seva presència, si es fan càrrec d'això, serà el mateix adolescent el que pugui decidir prendre la seva oferta i construir alguna cosa nova al voltant d'ella.

Bé, a totes aquestes respostes les anomeno adolescències. Vull llavors remarcar-ho: són les respostes simptomàtiques a la qüestió de la pubertat. Veurem en els següents apartats, a partir dels detalls, com aquestes respostes es presenten.

3. Els símptomes i les adolescències

3.1. Què és un símptoma per a la psicoanàlisi?

El més proper per pensar què és un símptoma és fer-ho des de la pràctica mèdica. Els metges observen el que no funciona en el cos com els indicis d'una malaltia: això és el símptoma per a la medicina. El símptoma està inscrit en un procés. El símptoma seria alguna cosa com un soroll quan s'espera, en realitat, que els òrgans estiguin en silenci. Com assenyala Jorge Sosa (2003) podem pensar la salut com el silenci dels òrgans. Quan estem en l'àmbit de la salut mental el símptoma és allò que planteja un desajustament respecte a allò que en cada època es pensa com a normal i com a patològic.

És interessant remarcar aquest fet: cada època té la seva manera de pensar el normal i el patològic. N'hi ha prou amb revisar la història d'una malaltia i allí podrà observar-se com aquesta va evolucionant i transformant-se. Per exemplificar-ho és recomanable llegir l'article de François Sauvagnat (2003) «Una entidad controvertida: la hiperactividad con trastorno deficitario de la atención». En aquest article pot observar-se el desenvolupament d'aquest trastorn tan actual que es remunta als anys de la Primera Guerra Mundial, conegut llavors com *Minimal Brain Injury* i del que se suposava que representava «seqüeles comportamentals en nens afligits d'encefalitis infecciosa» fins a l'entitat actual del TDAH (Trastorn per Dèficit d'Atenció i Hiperactivitat). Vull cridar l'atenció sobre un aspecte d'aquest trastorn, i és el seu caràcter epidèmic. Aquesta característica es troba d'acord amb l'adolescència mateixa ja que freqüentment observem el desenvolupament d'aquesta etapa com una espècie d'epidèmia de símptomes que li donen identitat.

En l'actualitat, en salut mental, es parla més de trastorns que de símptomes. Les causes dels trastorns es pensen a partir de la possible existència d'un desajust maduratiu, d'una disfunció cerebral, de problemes cognitius o com efecte de condicions socials desfavorables per tenir un desenvolupament normal. Aquests factors o causes poden anar separats o combinar-se. Aquests factors poden ser importants però la psicoanàlisi diferencia entre símptoma i trastorn. El trastorn és pres com una manifestació, és un fenomen que mostra que alguna cosa li succeeix a la persona. Per exemple, una alteració de la conducta, una manifestació d'agressivitat, una rebequeria o una explosió sobtada són per a la psicoanàlisi l'expressió d'un malestar que està més enllà de la conducta mateixa. Són la manifestació vol dir que no són la causa.

La psicoanàlisi està interessada per la causa del malestar: acull les manifestacions del mateix com la punta d'un cabdell a desembolicar. Per a la psicoanàlisi el símptoma és l'emergència d'una veritat del subjecte que ell mateix desconeix. De vegades les persones viuen amb els seus símptomes com si fos la seva forma de ser. És el que mostren quan diuen «jo sóc així», «és la meva personalitat», això vol dir que el símptoma està perfectament integrat en la seva vida. Però de vegades el símptoma apareix en el seu vessant de patiment, com el que no encaixa, com alguna cosa que irromp en la vida i que trenca l'homeòstasi existent fins a aquest moment. En resum podem dir que el símptoma té dues cares aparentment paradoxals: d'una banda implica una satisfacció inconscient, per això els símptomes poden

acompanyar la vida de les persones durant molt temps, i d'altra banda un patiment, que és el motor per voler desfer-se d'ell. És perquè té aquestes dues cares que des de la psicoanàlisi diem que el símptoma implica un gaudi que freqüentment la persona mateixa desconeix però sobre el qual té una responsabilitat. Només el reconeixement d'aquest gaudi i de la implicació d'un mateix en ell pot ajudar a transformar allò per què el subjecte pateix.

Des d'aquesta perspectiva el símptoma ja des de Freud constitueix un intent de solució d'allò que afligeix al subjecte. Si pensem en un trastorn el que intentariem és la seva eliminació, o la seva reeducació. Però si pensem des de la perspectiva del símptoma com a solució, com per exemple plantejàvem anteriorment, l'adolescència com la solució simptomàtica a la presència inquietant de la pubertat, llavors ja no es tractaria de trobar una forma d'intervenció que apunti únicament a la desaparició del símptoma sinó

«[...] de tomar al síntoma como una **palanca** para operar una modificación del sujeto, condición indispensable para conseguir unos efectos terapéuticos duraderos [...]». Sosa, J. (2008), «Del síntoma y sus paradojas», *L'Interrogant*, n.º 8, Barcelona, Fundació Nou Barris per a la Salut Mental, p. 13.

Prendre el símptoma com una palanca és una manera d'acollir-lo i al seu torn és la condició bàsica per poder establir un vincle amb el subjecte.

Un bon exemple de «prendre el símptoma com a palanca» ens el dona Daniel Pennac (2008). Pennac parla del treball de Minne, una mestra de petits. En la seva classe juguen a representar la vida en un llogaret i per construir-la va fent parlar als nens perquè descobreixin els trets fonamentals del seu caràcter i d'aquesta manera puguin triar els llocs que hi haurà en aquest llogaret: la fornera, el carter, la institutriu, la recol·lectora de somnis o el pintor de núvols entre d'altres. Llavors Pennac li pregunta:

«[...] –¿Y qué haces con el bribón? ¿Con el cero coma cuatro por ciento, con el bribonzuelo, qué haces?»

Ella sonríe.

– Lo hago gendarme, claro [...]».

Pennac, D. (2008), *Mal de escuela*, Barcelona, Mondadori ed., p. 203.

Veiem en aquest exemple com la mestra fa una interpretació: ser un brivall és una qüestió de lloc. El lloc que el subjecte ocupa però moltes vegades el lloc al que el subjecte queda fixat, i del que li és difícil sortir perquè el referent sempre l'espera allí, com un brivall. Ella, en canvi, s'ho pren com un símptoma: suposa que el brivall té un saber sobre el que és pertorbar i nomenant-lo gendarme li assenyala: «si pertorbes en classe segur que pots ocupar-te d'això». Això és prendre el símptoma com una palanca: donar-li una nova circulació que permeti desfer el seu caràcter estigmatitzant.

3.2. Síntoma i lloc

En l'època actual els adolescents es fan representar molt sovint per un símptoma. El que observem és que d'aquesta representació obtenen un lloc que no sempre és un bon lloc.

També observem que amb els seus símptomes criden a l'altre: és una manera particular de demanar que l'altre intervingui. Els educadors anomenen a aquest tipus de crida d'atenció. Diuen: «ho fa per cridar l'atenció» i carreguen aquesta consideració negativament. Però per què seria negatiu «cridar l'atenció»? En primer lloc si el subjecte ha de cridar l'atenció és perquè una mica d'aquesta atenció, segurament, no li és prestada de la manera adequada. En segon lloc crec que cal posar l'accent no tant en l'atenció sinó en el fet que hi ha allí **una crida**. El subjecte, l'adolescent, amb el seu símptoma crida, d'alguna manera ens fa una demanda. És per això que com diu Bernfeld (2005) no és convenient que les nostres accions siguin una insistència en l'eliminació del símptoma ja que això només comporta fixar el subjecte a ell. Fixar en aquest sentit vol dir deixar-lo enganxat a un lloc. Lacadée (2010) assenyala que s'els fixa a «una assignació permanent i a una exclusió segregativa». Avui aquests llocs en general tenen el nom d'un diagnòstic: és un toxicòman, és una anorèxica, és un TDAH, és un opositorista. Bernfeld creu que els educadors no han de distreure's massa amb aquestes presentacions. Planteja que l'educació passa per legitimar les aspiracions dels subjectes transmetent-los els recursos normalitzats per al seu assoliment. I apunta a la qüestió del lloc: es tracta d'oferir oportunitats perquè el subjecte pugui optar a un altre lloc. Tal i com assenyala Violeta Núñez (1990), prenent a Bernfeld:

El canvi del subjecte és efecte del canvi de lloc

Aquest assenyalament em sembla fonamental ja que apunta a un tret essencial en l'adolescència: es tracta del fet de que els adolescents són molt sensibles al lloc que l'altre de referència els dóna, siguin els pares, siguin els educadors o qualsevol que es vinculi amb ells (pot ser un discurs polític, cal llegir en aquest sentit les notícies sobre els successos esdevinguts als voltants de París —*El País*, dimarts 8 de novembre de 2005— on uns joves van sortir a cremar contenidors i altres coses; era un esclat social en el qual ells s'anomenaven com a «rebels», però remarquen que el ministre de l'Interior els anomena «escòria» i expliquen com es veuen precipitats a contestar en aquest nivell: «ja que som escòria, anem a donar treball de neteja a aquest racista... Les paraules fan més mal que els cops»). D'alguna manera podem dir que els adolescents són «obedients» al lloc que l'altre els dóna encara que els convoqui al pitjor lloc. És per això que quan pensem en la possibilitat d'un canvi de lloc, això té com a condició l'oferta de l'altre: el lloc des d'on el referent mira a l'adolescent en aquest sentit és fonamental. Donaré un exemple:

En un CRAE l'equip d'educadors parla en una reunió de Suport Tècnic (ST) d'una noia de 16 anys. En aquestes reunions solen parlar de les seves preocupacions i dificultats amb els nois amb els quals treballen, i mitjançant la construcció del cas intentem dissenyar eines per al seu abordatge. En aquesta ocasió parlen de Rosa, una adolescent que estudia en un institut. Expliquen que Rosa no troba el seu lloc allí: no se sent còmoda ni amb els semblants, ni amb els professors, ni amb les tasques escolars. Hi ha un moment de crisi, Rosa té una explosió de la qual pot deduir-se que està en una situació de límit, les seves pròpies problemàtiques subjectives li impedeixen trobar un punt des d'on relacionar-se amb nois que ella viu com molt diferents. Malgrat l'explosió li costa reconèixer que ella forma part d'aquestes dificultats. En la reunió de ST es conclou que Rosa sembla mostrar-nos que «cal buscar un canvi de lloc». És a dir, s'elabora una hipòtesi i a partir d'ella es pensa l'estratègia d'intervenció. Els educadors escullen un recurs per a nois amb problemes de relació, on creuen que podran tractar d'una altra manera

les problemàtiques de Rosa, un lloc que sembla adequat, però la qüestió és saber com oferir-lo: com oferir a algú que no reconeix la seva dificultat un lloc que està organitzat a partir d'elles? Aquest no reconeixement de la dificultat parteix del rebuig de Rosa a ser considerada una disminuïda. No obstant això aquest nou centre planteja una solució: saben que els llocs per a nois amb problemes són viscuts com a llocs devaluats i ells en realitat creuen que hi ha nois que necessiten un lloc especial, un lloc que permeti abordar millor la particularitat sense convocar la degradació. Llavors posen una condició per a l'entrada: no pot entrar-hi qualsevol, cal fer una prova i passar-la. Rosa posa tota la seva obstinació en la preparació d'aquesta prova. Què implica, llavors, aquesta prova? Situa aquest nou lloc en una altra dimensió. La prova dona valor a la nova plaça oferta. El nou lloc no està d'entrada marcat per la disminució sinó més aviat per la dificultat d'entrar-hi: allò central és que no pot entrar-hi qualsevol. El «no per a qualsevol» dona al subjecte el seu lloc: «almenys un». Rosa llavors pot trobar un nou lloc a partir de què ha pres al seu càrrec construir-se un lloc.

3.3. Síntomes actuals en les adolescències

Prendre l'adolescència com un símptoma, com una resposta al que inquieta al subjecte en la pubertat, ens obliga a tocar la qüestió del saber. Amb què es troba el subjecte en arribar a la pubertat? Es troba amb un real que es presenta com un forat en el saber: no sap sobre el que esdevé en el seu cos, no sap sobre com relacionar-se amb l'altre, no sap què i com fer amb la seva sexualitat. Hi ha alguna cosa que el desborda i el saber encunyat durant la infància és insuficient per respondre-hi. És per això que ha de construir noves respostes que sense cap dubte prenen referències de la seva època. En aquest sentit els seus símptomes, les seves adolescències, les prenem com les seves formes de resposta a aquest no saber.

Hélène Deltombe (2006) diu que una de les preocupacions de la nostra època és que hi ha una tendència a excloure els adolescents del saber. Consta un «nombre important d'il·letrisme» i al seu torn una perspectiva d'exclusió del món del treball amb l'augment de la desocupació. Cal dir que és un moment en el qual de vegades cau del costat de l'adolescent la relació al saber escolar a causa de què no troba en aquest saber una resposta a les seves preguntes que apunten a una preocupació existencial. En aquesta conjuntura, ens assenyala Deltombe, els símptomes prenen una forma nova. Els anomena «síntomes del llaç social»: es presenten en forma d'epidèmies: alcoholisme, suïcidis, uniformitat en el vestir, modes en el comportament que marquen i accentuen el rebuig, maneres d'expressió que accentuen els processos de marginalització d'alguns adolescents. Són «síntomes del llaç social» perquè molts d'ells es produeixen com a fenòmens d'identificació a un grup que fan molt difícil l'abordatge singular d'un símptoma. El desafiament és saber si l'adolescent atrapat en aquests fenòmens pot fer una crida a un altre perquè li ajudi i si l'altre va a ser-hi per ajudar-lo.

Veurem a continuació alguns exemples d'aquests símptomes.

3.3.1. Explosions «fora de lloc»

En una reunió de ST els educadors d'un CRAE parlen d'un adolescent, Xavier, de 15 anys. Els preocupen el que presenten com a reaccions «desubicades» de X.: pot, per exemple, insultar a

un professor i anar-se'n de classe donant un cop de porta. No obstant això, expliquen un detall, que en realitat és el que més els desconcerta: quan l'estan castigant X. sol somriure. Entre la desmesura de les seves reaccions i aquest somriure per a ells hi ha un enigma. Creuen que X. ha de parlar amb un terapeuta a causa de què ell mateix comença a estar desorientat davant de les seves rebequeries.

X. a la sessió explica que el seu problema és que en la seva història hi ha una repetició: als 9 anys entra en el CRAE a causa de què el seu avi matern mor. Era la sustentació de la família i especialment de la seva mare. Al cap d'un temps retorna amb la mare però això no va bé i torna al CRAE: per a ell hi ha alguna cosa en aquesta segona vegada que queda confús.

La qüestió del riure «sense sentit» ell la situa immediatament com un tret pres del seu avi matern. Ell era el que sempre reia. X. sense saber-ho fa seu aquest tret encara que això apareix en els moments més inesperats, alguna cosa aparentment fora de lloc. No obstant això pren com un tret d'identificació a una figura que constituïa una sustentació i això em permet fer una indicació als educadors: «convé no tocar aquest tret, aquest gest, mentre X. no hagi construït un altre».

X., al llarg de les seves entrevistes, va establir una relació entre aquestes «reaccions desmesurades», que para ell sempre sorgeixen quan viu l'actuació d'un adult com a injusta, i allò que ell va historitzar i que és el veritablement enigmàtic: el fet de què la mare l'hagi «abandonat», ja que no acudeix a les visites i com ell diu «per dues vegades l'ha deixat caure». És a dir, que X. es construeix entre la sustentació del somriure de l'avi i el «ser deixat caure» de la mare.

A partir d'això parla de la ràbia que sent i del seu esforç de contenció que no sempre és efectiu. Passen coses a l'institut: amenaça a un professor i abandona la seva classe. La versió de X. és que el professor els tracta de «ximplers». Ell diu que en la mesura en què el professor els **falta al respecte**, ells també poden fer-ho. X. fa un doble moviment: s'enfronta al professor i al seu torn abandona la classe perquè s'espanta de la seva pròpia resposta.

Fins aquí el cas. Què ens ensenya? En primer lloc, alguna cosa primordial en el camp educatiu: quan un gest, una conducta d'un noi ens sembla sense sentit és necessari mantenir la dimensió de l'enigma. Mantenir aquesta dimensió permet donar un temps perquè sigui el propi subjecte qui ens indiqui la resposta a aquest enigma. Aquest somriure veiem que és una defensa que X. ha pres per poder enfrontar-se a l'altre. D'altra banda el que observem és com aquestes explosions desmesurades són un desplaçament que ell realitza sense saber-ho: són la seva manera de tractar el que viu com una injustícia del costat matern. Què ens toca fer als professionals que l'acompanyem? Ens toca ajudar-lo a reconèixer que explota en el lloc equivocat i que per això sembla desmesurat. Però per a això cal escoltar una dimensió de la seva demanda que ell presenta d'una manera clara: la demanda de respecte. Aquesta demanda és la que Lacadée (2010) planteja com la demanda per excel·lència dels adolescents en l'actualitat. És, com ell diu, una demanda paradoxal: són, freqüentment, irrespectuosos i no obstant això exigeixen respecte. Cal recollir aquesta demanda? Crec que encara que resulti contradictòria es tracta de cedir davant d'aquesta demanda. La sensació de falta de respecte apareix com diu Sennett (2003) quan la gent sent que no és vista, que no és tinguda en compte. D'alguna manera estableix una condició: el «no ser vist». A l'adolescència aquesta condició empeny a la segregació. Respectar en aquesta dimensió vol dir, llavors, incloure. I per a això els adults que envolten els adolescents han de fer actes que impliquin un reconeixement.

Una última anotació en relació a aquest cas, però també en relació a altres casos amb els quals us trobareu en les vostres pràctiques i que estan marcats per la conflictivitat en el social. En nois que han sofert una deprivació important en la infància (abandó, abusos, maltractaments) trobem freqüentment una tendència a una certa marginalitat en la qual re-

tornen per a ells les marques del que van ser les seves primeres trobades afectives. Paradoxalment, encara que aquestes trobades puguin estar marcades amb l'horror han d'anar a veure, han de retrobar-ho. Busquen, de manera inconscient, que un altre els rebutgi, els expulsi, els castigui. Ells, fins a un cert punt, no ho poden evitar. Però, i aquesta és la indicació, els professionals hem d'evitar respondre'ls en la línia que ells ens convoquen. Respondre'ls en una altra direcció pot provocar un efecte de sorpresa que de vegades és més efectiu que una reflexió.

3.3.2. Les fugides en les adolescències

Lacadée (2010) diu que en l'adolescent:

«[...] soñar con otro lugar puede tomar la forma de la fuga o de la enraciación [...]». Lacadée, P. (2010), *El despertar y el exilio. Enseñanzas psicoanalíticas sobre la adolescencia*, Madrid, Ed. Gredos, p. 19.

L'altre lloc implica per Lacadée la trobada amb una llengua nova que serveixi per anomenar el buit que es presenta.

Atenc en la meua consulta a una adolescent de 15 anys acollida des dels 5 anys. Paula, filla de pares toxicòmans, viu en un CRAE dels 3 als 5 anys. La mare acollidora diu d'ella que el que més li impressiona durant els primers temps és que P. plorava sense emetre cap so. El seu plor era com una ganyota, que no semblava cridar a l'altre. Mala estudiant, ve a consultar ara perquè per a l'acollidora s'ha tornat insuportable el despertar sexual de P. Sap que porta nois a casa quan ella no hi és i P. va deixant mostres de les seves activitats: un condó, el menjar a les escombraries i en el seu lloc la ingesta de brioixeria, cigarrets, etc. L'insuportable per a la mare va *in crescendo* fins al punt que decideix deixar l'acolliment. Deixa a P. en un CRAE religiós sota la convicció de què P. es farà embarassar i que ella no pot protegir-la d'això. En una entrevista posterior revela la causa d'aquesta convicció: ella mateixa, sent una estudiant, queda «accidentalment» embarassada i forçada per la seva família decideix continuar. Per a ella la seva vida canvia de manera radical i no vol que això es repeteixi amb P. No obstant això no pot veure que el seu abandó tal vegada sigui una embranzida al fet que aquesta repetició es produeixi. La veritat és que P. al poc temps d'estar en el CRAE comença un reguitzell de fugides. Què és el que explica quan hi torna? Explica que es dirigeix als seus altres referents del passat, adults i semblants, tractant d'esbrinar si hi ha allí un lloc per a ella o si està en la solitud més radical. El CRAE, que no és nou en la seva vida, és per a ella la representació del buit i la solitud.

Què veiem en aquest cas? La primera qüestió que cal plantejar-se és si anar-se'n del CRAE és una fugida, o més aviat cal preguntar-se de què s'escapa el subjecte. El que tenim amb P. és que en realitat les fugides són la seva manera d'anar a buscar. El rebuig de l'acollidora introdueix per a P. una dimensió d'angoixa que fins a aquest moment era desconeguda. Com respon ella a l'angoixa? Mitjançant la fugida, la qual cosa podríem anomenar-la com el pasatge a l'acte per excel·lència. És el pasatge a l'acte per excel·lència perquè es tracta d'escapar d'aquest moment en què es revela que alguna cosa és insuportable per al subjecte: la seva expulsió. Ella amb les fugides pren al seu càrrec l'anar-se, no deixa que es repeteixi l'expulsió però hi ha un plus. El plus és que busca a l'altre. Lacadée (2010) diu que «la fugida és un moment d'evitació de l'angoixa» (p. 50) i pot ser un intent d'inscripció en el vincle social. És interessant veure, com a indicació en el camp educatiu, el tractament que Aichhorn (2006)

dóna a aquesta qüestió. En el seu llibre *Juventud desamparada* mostra com un educador ha de saber que les fugides tindran lloc i que en realitat la qüestió és preparar l'acolliment del que s'escapoleix sense que intervinguin els retrets.

3.3.3. Les marques en el cos

Allò que no es pot dir en l'adolescència es presenta de manera radical. De vegades enfront d'això els adolescents responen amb conductes de risc. No obstant això el risc que per a l'adult és clar i precís i que el fa patir, per a l'adolescent no té la mateixa dimensió. L'adolescent està lligat al present, a un temps que és el de la contingència. Els adults, davant d'ells, ens preguntem si posen en risc la seva vida o si sabran posar fre a les seves exploracions. El problema amb les conductes de risc és quan es converteixen en una manera de viure. És bastant habitual, actualment, fer-se marques en el cos. Aquestes tenen diferents dimensions. El millor és quan les marques responen a una manera d'inscripció identitària. Cristina Corea (2010) assenyala que en altres èpoques el tatuatge implicava un dolor a travessar (el pres que es tatua per tenir una marca diferent a la de la institució). Ara en canvi el dolor és el que es busca com un senyal d'existència i això el vincula a la inexistència de marcs institucionals contenidors. Efectivament, podem dir que de vegades els adolescents es marquen el cos com a fre a quelcom que els succeeix, que no comprenen massa bé i per al que no troben cap altre fre. Vaig a mostrar-ne dos exemples: l'un en el qual es destaca la recerca del dolor en si mateix, alguna cosa que implica un cert desencadenament, i un altre en el qual veiem la dimensió de la investigació i clarament de la inscripció.

El primer es tracta de Mariana, de 16 anys. La seva mare la porta a consulta perquè ha descobert que es fa marques en els braços i s'arrenca les ungles dels peus. Tot es desencadena a partir d'un canvi d'escola en el qual ella perd tots els seus punts de referència. Pensa que per estar en aquesta nova escola ha de construir-se una nova personalitat. Però no ho aconsegueix, desentona, s'atordeix, s'atabala. El patiment és tal que en tornar a casa gairebé sense adonar-se comença a danyar-se el cos, sentint en un primer temps un gran dolor, però el que ella va a assenyalar és que es tracta d'un dolor que al final l'alleuja. Aquest dolor li permet, com ella diu, «renéixer», el que és una resposta a la vivència profundament mortificant de l'escola. Al llarg del seu tractament M. va poder localitzar com aquesta vivència d'aclaparament entre uns altres no és nova en la seva història i que sempre les seves respostes van ser per a poder produir una separació. Per a M. tenir la possibilitat de començar a encadenar aquestes vivències de mortificació amb l'abandó patern sofert a edat primerenca, li ofereix un nou alleujament que l'allunyarà una mica de la necessitat de realitzar-se aquestes marques.

El cas de Manuel és diferent: ve a la sessió i mostra com per descuit una cremada a l'inici del seu braç. Li pregunto una mica alarmada pel seu origen. M'explica que estant avorrit a classe, va agafar un encenedor i el va fer cremar. Quan estava calent se'l va aplicar en el braç: a la marca que li queda, de manera temporal, l'anomenen *happy*, ja que sembla una carona somrient. En aquest cas em sembla important destacar dues qüestions: una és que la marca està inscrita en el grup, no és alguna cosa que ell inventa sinó que és quelcom que circula entre els seus semblants. L'altra és la qüestió de l'avorriment, que és un afecte molt present entre els adolescents. L'avorriment habitualment es pensa del costat de l'abulia. No obstant això des de la psicoanàlisi podem dir que més aviat l'avorriment és el desig d'una altra cosa, que alguna cosa succeeixi d'una manera diferent. En aquest sentit cal dir que la sortida de l'avorriment implica un grau d'activitat contrari a la presència de l'abulia.

Per a ampliar sobre el tema de les marques al cos i la seva història es pot consultar el llibre de Pakman, M. (2010): *Palabras que permanecen, palabras por venir. Micropolítica y poética en psicoterapia*. Barcelona: Gedisa. Us recomano llegir el capítol 5: “*Hijos de un dios menor*”.

3.3.4. Les adolescències i els tòxics

De vegades els adolescents exploren el món dels tòxics. Escoltem d'ells alguna cosa que és essencial: els tòxics els ajuden a tractar el seu malestar. És a dir, que ells fan un ús dels tòxics. Novament aquí veurem el tractament per la via de la inscripció al grup o el tractament que deixa al subjecte en la solitud. L'important a assenyalar és que la relació del subjecte amb el consum no té el consum com a causa. La causa es troba en un altre costat i és enigmàtica. A l'adolescència el tòxic tracta, moltes vegades, la relació conflictiva que el subjecte té amb la realitat. Molts adolescents expliquen com estar una mica «penjats» els permet apropar-se a algú que els interessa, els ajuda a travar una relació que els semblava impossible fins al moment. Aquests són adolescents que estan buscant, que estan construint-se i en el seu camí van provant.

Uns altres en canvi utilitzen els tòxics per tractar fenòmens invasius. Així ho explica Clara, una adolescent a la que atenc. No sap exactament com explicar l'inici del consum fins que localitza l'aparició intrusiva d'una veu alucinatoria que la va omplir d'horror. El tòxic, la droga si s'escau, serveix, en ocasions, per fer callar aquesta veu, i en d'altres per justificar la seva aparició. Quin tractament oferir-li del costat professional? Es tracta d'ajudar-la a construir altres recursos per frenar aquesta presència invasiva. També es tracta si s'escau d'introduir una medicació. Això no és senzill perquè mentre la droga que ella ha escollit no la fa estranya als seus semblants, a ella li sembla que la medicació la converteix en una «boja» i ella, afirma contundentment, «no està boja». El treball amb Clara implica llavors acompanyar-la en la localització dels fenòmens que l'envaeixen i veure com pot construir un vincle amb els altres que no la margini però que no negui el que li succeeix. Del costat professional això implica estar disposat a donar un temps que respecti l'elaboració. Aquest temps de vegades va en contra de les presses socials. Allí els professionals hem de triar i maniobrar per tal de, respectant els temps del subjecte, mantenir-lo alhora inclòs en la temporalitat social.

4. Els educadors davant de les adolescències

Winnicott (1980) ens assenyala que el que està en joc en aquesta etapa és la possibilitat que hi hagi una trobada entre l'adolescent i un referent adult. En general tots els autors esmentats apunten cap a això. Es tracta d'una necessitat d'acompanyament que té una peculiaritat: no pot ser admesa ni reconeguda per l'adolescent mateix, aniria en contradicció amb aquest moment d'autoafirmació forçada. En la seva barreja de desafiament i dependència tenen una relació molt particular amb la veritat: «lluiten per sentir-se reals» i no accepten les solucions que els altres els brinden quan les consideren falses. Busquen, diu Winnicott, solucions immediates però al seu torn les rebutgen quan senten que poden contenir algun

element de falsedat. En aquest sentit és molt interessant llegir el llibre de Salinger (2010) *El guardià entre el sègol*, on podrem apreciar fins a quin extrem el personatge principal, Holden Caulfield, pot arribar per preservar abans de res el que ell considera una veritat i la seva denúncia exhaustiva del que veu fals en l'altre. La veritat en aquest moment de la vida té un caràcter inexorable que pot impedir el llaç amb l'altre, ja que els adolescents apunten cap a qüestionar els semblants.

Com ens ho hem de fer, llavors, perquè el lloc que el professional ofereixi pugui ser un lloc d'obertura? Com ens ho hem de fer perquè l'adolescent senti que allí ell pot explorar sense que se'l vulgui reformar, reeducar, reintegrar? Com ens ho hem de fer perquè l'adolescent pugui, en el lloc que l'altre li ofereix, dipositar el seu patiment sense per això impedir que l'altre faci el seu treball? Això exigeix un cert tractament de l'altre de referència.

4.1. Tractar a l'altre de referència

L'educador que treballa amb adolescents ha de fer-los comprendre tres qüestions:

- a. Una és que hi ha altres coses en la vida més enllà del gaudi del cos.
- b. L'altra és que si bé no tenim el saber sobre el que els afligeix la ignorància és inútil.
- c. En tercer lloc que no es pot parlar tot però que el silenci de vegades condueix a l'aïllament.

Acompanyar a l'adolescent en aquestes tres vies és una necessitat d'estructura. Per a això, de vegades, l'educador ha de fer un treball personal i propi per a discernir en quins punts es veu ell mateix afectat pel que l'adolescent li presenta. Es tracta, com diu Lacadée (2010), d'«aprendre a saber acompanyar el dolor de viure i d'aprendre» (p. 216). Arega que es tracta de «estar assegut en companyia» i de combatre la solitud de l'educador amb el treball d'equip. Fer un treball sobre el mateix educador implica això: que cal construir espais on la paraula circuli, per alleujar però també perquè tingui conseqüències. Un risc per als educadors és voler imposar els propis ideals als adolescents amb els quals treballen. En les reunions de ST moltes vegades es tracta de què l'educador pugui escoltar-se a través dels altres i és després d'això que pot produir-se una transformació. Parlem freqüentment dels adolescents en risc però en realitat és interessant invertir aquesta formulació: es tracta més aviat del risc en les adolescències.

4.2. El risc en les adolescències

Què hem de tenir en compte en les adolescències? És necessari estar advertits de:

- a. Que els passatges a l'acte poden ser una manera fallida de demanar ajuda.
- b. Que els adolescents poden tenir comportaments desesperats per sostenir a un pare

- feble o a una mare que no respon.
- c. Que en certes situacions, com un embaràs adolescent, ens estiguin indicant que el que hi ha allí és una pregunta que no poden formular-se sobre el lloc com a dona futura. Com no es poden preguntar llavors actuen.
 - d. Que necessiten trobar en l'altre adult un lloc des d'on mirar-se que impliqui un cert ideal que els separi de les situacions de rebuig.
 - e. Que la desconfiança és un afecte molt habitual, que estan a l'aguait de les solucions falses.
 - f. Que estan buscant construir la seva subjectivitat i que en aquest camí poden tenir conductes de risc com les escarificacions, com a part d'aquest recorregut.
 - g. Que senten que corren un risc quan es troben amb el desig de l'altre, que els demana coses: cal aprendre a velar una mica el que desitgem per a ells, a regular-ho.
 - h. Que com més es vol eradicar el buit i el risc intentant protegir-los més se'n produeix.

4.3. «Deixar-se incomodar»

Lacadée (2010) assenyala que es pot treballar amb adolescents si hom està disposat a «deixar-se incomodar». Això implica que és necessari descompletar-se. Què vol dir això? Vol dir diverses qüestions:

- a. En primer lloc vol dir que cal suportar «saber no saber» quina és la causa de les conductes, expressions i silencis que els adolescents ens presenten.
- b. Que cal triar una forma de treball que prioritzi la particularitat del cas per cas.
- c. En aquest treball particular cal produir el que Laurent (2002) anomena «desajustament de les identifications»: és a dir, no deixar-los fixats al lloc de l'«escòria» perquè puguin establir ells mateixos una nova manera de ser.
- d. «Sacsejar-se la rutina de la queixa», com diu Lacan (1989) en el *Seminario 20*. «Aquesta vella rutina segons la qual el significat conserva sempre, al cap i a la fi, el mateix sentit» (p. 55). Això vol dir que cal fer una ruptura amb les formes de significació que ens vénen del sentit comú.
- e. Saber que en tot comportament hi ha una causa en joc i que el que està en joc és el més singular, el més propi de cada subjecte, el més íntim.
- f. Que cal deixar-se orientar per les invencions dels adolescents: la clau per a transmetre'ls alguna cosa és afegir només detalls al que ells ja saben.
- g. Implica llavors un cert exercici d'humilitat.
- h. Finalment, apostar per reintroduir un ordre de la narració en un moment en què les paraules apareixen com a insuficients enfront de l'excés dels cossos.

Resum

Al llarg de tot el capítol s'ha pretès oferir una visió global del que podem considerar com les adolescències actuals. Per a això s'ha recorregut a sabers que mostren el que és estructural en l'adolescència, és a dir, el que apareix en totes les èpoques, i també sabers que observen la particularitat de les adolescències en la nostra època.

Respecte a l'estructural, es rescata el concepte de pubertat per poder comprendre aquelles qüestions que apareixent en el cos de les persones les convoquen a realitzar un treball subjectiu que no es pot eludir. En aquest sentit podem dir que tractem d'accentuar el fet de que la pubertat és un fenomen que recorre totes les èpoques mentre que les adolescències és un concepte que s'actualitza cada vegada. Les adolescències porten la marca de la seva època. Per això tenen un caràcter conflictiu en la mesura en què vénen a assenyalar allò que s'ha perdut i allò que s'ha de conformar.

Una altra qüestió important és la dimensió que introduïm del símptoma. Remarco que presentem el símptoma com una resposta que cada subjecte construeix respecte al seu malestar. Això vol dir que és el mateix subjecte el que ha de participar, si consenteix, en la remissió o millorança del mateix. Preses com a respostes, les fugides, les toxicomanies, les agressions, etc., adquireixen una nova dimensió.

Aquesta nova dimensió, ja per acabar, implica que el paper del referent que es troba amb l'adolescent és fonamental. L'adolescent es construeix amb l'altre de referència i és per això que aquest altre ha de treballar la seva relació amb l'adolescència.

Bibliografia

- Agamben, G.** (2008): *Què vol dir ser contemporani?* Barcelona: Arcadia.
- Aichhorn, A.** (2006): *Juventud desamparada*. Barcelona: Gedisa.
- Bernfeld, S.** (2005): *La ética del chocolate. Aplicaciones del psicoanálisis en Educación Social*. Barcelona: Gedisa.
- Blos, P.** (1980): *Psicoanálisis de la adolescencia*. Mèxic: Mortiz.
- Brignoni, S.** (2006): «La atención del adolescente con trastorno mental grave en situación de desamparo y su evolución a la edad adulta», *Revista L'Interrogant*, n.º 7. Revista de la Fundació Nou Barris per a la salut mental. www.revistainterrogant.org
- (2010): «Los adolescentes y sus dichos», *Revista L'Interrogant*, n.º 10. Revista de la Fundació Nou Barris per a la salut mental. www.revistainterrogant.org
- Corea, C. i Lewkowicz, I.** (2010): *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Argentina: Paidós.
- Deltombe, H.** (2006): *Les Documents de Scripta: L'insaisissable désir à l'adolescence*. Saint-Quentin: ACF.
- Erikson, E.H.** (1985): *Sociedad y adolescencia*. Mèxic: Siglo XXI.
- Feixa, C.** (2008): *De jóvenes, bandas y tribus*. Barcelona: Ariel.
- Freud, S.** (1985): «Tres ensayos de teoría sexual (1905)», en *Obras completas*, t. VII. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gruwell, E. y Freedom writers** (2007): *Diarios de la calle*. Barcelona: Elipsis.
- Izcovich, M.** (2005): *Tiempo de transformación*. Madrid: Síntesis.
- La Sagna, P.** (2009): «L'adolescence prolongée, hier, aujourd'hui et demain», *Revue Internationale de Psychanalyse Mentale*, n.º 23, *Quel avenir pour l'adolescence?* França.
- Lacadée, P.** (2008): «Adolescentes en el liceo no sin sus profesores. Acerca de la más delicada de las transiciones a la crisis del lenguaje articulado», en *Psicoanálisis con adolescentes*. Venezuela: Pomaire.
- (2010): *El despertar y el exilio. Enseñanzas psicoanalíticas sobre la adolescencia*. Madrid: Gredos.
- Lacan, J.** (1985): *Seminario 3. Las psicosis*. Barcelona: Paidós.
- (1989): *Seminario 20. Aún*. Argentina: Paidós.
- Laurent, E.** (2002): «Retomar la definición del proyecto del CIEN y examinar su situación actual», *Revista El Niño*, n.º 10. Revista del Instituto del Campo Freudiano.
- Miller, J.-A.** (2007): «La invención psicótica», *Cuadernos de Psicoanálisis*, n.º 30. Revista del Instituto del Campo Freudiano en España. Bilbao: Eolia.
- (2011): *Los divinos detalles. Los cursos psicoanalíticos de Jacques-Alain Miller*. Argentina: Paidós.
- Núñez, V.** (1990): *Modelos de educación social en la época contemporánea*. Barcelona: PPU.
- Pakman, M.** (2010): *Palabras que permanecen, palabras por venir. Micropolítica y poética en psicoterapia*. Barcelona: Gedisa.
- Pennac, D.** (2008): *Mal de escuela*. Barcelona: Mondadori.
- Rheingold, H.** (2004): *Multitudes inteligentes. La próxima revolución social (Smart Mobs)*. Barcelona: Gedisa.
- Salinger, J.D.** (2010): *El guardián entre el centeno*. Madrid: Alianza.
- Sauvagnat, F.** (2003): «Una entidad controvertida: la hiperactividad con trastorno deficitario de la atención», *Revista L'Interrogant*, n.º 6. Revista de la Fundació Nou Barris per a la salut mental.
- Sennett, R.** (2003): *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*. Barcelona: Anagrama.
- Shakespeare, W.** (1999): *El cuento de invierno*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Sosa, J.** (2008): «Del síntoma y sus paradojas», *Revista L'Interrogant*, n.º 8. Revista de la Fundació Nou Barris per a la salut mental. www.revistainterrogant.org
- Stevens, A.** (1998): «L'adolescence, symptôme de la puberté», *Feuillets du Cortil*, n.º 15. Champ Freudien en Belgique.
- Ubieta, J.R.** (2002): «Els trastorns del comportament en nens i adolescents», *Revista L'Interrogant*, n.º 4. Revista de la Fundació Nou Barris per a la salut mental. www.revistainterrogant.org

- Winnicott, D.W.** (1980): «La adolescencia», en *La familia y el desarrollo del individuo*. Buenos Aires: Hormé.
- (2003): «La juventud no dormirá (1964)», en *Deprivación y delincuencia*. Buenos Aires: Paidós.

Capítol IV

Experiències socioeducatives amb adolescents

Paola Fryd Schapira

Índex

Introducció	157
1. Els adolescents i... la cultura	159
2. Els adolescents i... la ciutat	164
3. Els adolescents i... el treball	167
4. A manera de reflexió final	170
Bibliografia	171
Webgrafia	172

Introducció

A les pàgines següents els proposo trobar-se amb experiències educatives que van ser pensades i realitzades amb i per a adolescents.

Experiències que ens conviden a reflexionar sobre què convoca als adolescents en l'actualitat, quines són les propostes que es poden oferir i quin és el paper que juga l'educador en la creació d'escenaris educatius.

Pensar escenaris ens desafia com a educadors a buscar espais per innovar, crear nous formats on els adolescents se sentin convocats. Es tracta d'inventar nous espais de trobada amb l'adolescent que habilitin noves combinacions i relacions amb el social.

Les experiències que componen aquests relats són resultat del treball d'un equip de professionals integrat per educadors socials, psicòlegs, treballadors socials i mestres. Aquest equip desenvolupa el seu treball des de fa dotze anys al barri Piedras Blancas de la ciutat de Montevideo, Uruguai.

La institució que ens contracta i que li dona un marc als projectes és l'Associació Cristiana de Joves (YMCA). En aquest barri, desenvolupem diversos projectes per a adolescents en la modalitat de centre obert. És un barri de la perifèria de la ciutat, amb molta població i molt pocs serveis educatius, socials i culturals per a nens i adolescents.

Els participants d'aquests projectes tenen entre 14 i 18 anys, són heterogenis pel que fa als seus nivells d'estudis (alguns solament van culminar l'escola primària i uns altres cursen secundària), tenen escàs accés als béns culturals i la seva circulació per la ciutat és limitada. Les famílies són nombroses (amb una mitjana de 3 a 4 fills), la majoria són monoparentals. Els seus treballs són eventuals i perceben molt baixos ingressos.

Les condicions d'habitatge i l'accés als serveis bàsics, en general, són molt precaris.

Alguns dels adolescents que van participar en aquestes propostes van ser convocats de forma puntual i d'altres, en canvi, són participants dels nostres projectes des de fa diversos anys.

Les primeres dues experiències («Espectadors» i «Guia informativa») es van desenvolupar al 2009 i 2010 i la «microempresa de disseny tèxtil» funciona des de 2009.

Aquests projectes han rebut o reben finançaments diversos. En alguns casos provinents d'acords específics amb l'Estat uruguaià, i en uns altres d'acords amb empreses privades a través dels seus departaments de responsabilitat social empresarial.

Els relats que es presenten combinen la narració de l'experiència, de manera descriptiva, amb preguntes i reflexions que l'equip responsable va anar realitzant durant la planificació i també mentre els projectes s'esdevenien.

Aquesta experiència reflexiva de treball és possible perquè generem espais d'intercanvi i avaluació dels projectes i, sobretot, perquè entenem que implica un posicionament enfront de la pròpia experiència. Un posicionament que obliga a ser-hi atent al que va succeint, què fan i diuen els adolescents, quins imprevists valen la pena prendre per modificar el planificat, quines novetats van sorgint que habiliten flexibilitzar la proposta.

Aquestes tres experiències tenen algunes qüestions comunes que sustenten el treball educatiu: a) el compromís professional dels adults que participen; b) la convicció que l'oferta que es realitza actuarà com a plataforma per a nous aprenentatges, i c) la plena confiança en els adolescents i en les seves possibilitats de moure's per diferents experiències.

Hem de pensar l'adolescència com un moment vital de construcció d'identitat; pensar en subjectes que habiten i es mouen dins una diversitat de realitats que transformen l'aparent homogeneïtat en necessària pluralitat. En paraules de García Canclini (2004: 164): «En preguntar què significa avui ser jove, trobem que la societat que es respon que el seu futur és dubtós o que no sap com construir-lo està contestant als joves no solament que hi ha poc lloc per a ells. S'està responent a si mateixa que té baixa capacitat, per dir-ho així, de rejevenir-se, d'escoltar als que podrien canviar-la».

La tendència habitual és la de generar visions homogeneïtzants vinculades a l'adolescència, estereotips i associacions amb cert «moment conflictiu» pel qual travessa l'ésser humà. Visions que condueixen a la missió principal de desenvolupar majoritàriament projectes que tendeixin a normalitzar comportaments o, almenys, a fer que passi ràpidament, sense importar quina serà la forma de fer-ho i les conseqüències que això tindrà sobre l'individu.

Partim de la base de què el desenvolupament ple de la ciutadania contemporània i en xarxa —global—, implica necessàriament la presa de consciència de les condicions pròpies i el reconeixement de les particularitats i identitats que circulen en l'entorn immediat —local— dels individus.

És necessari, llavors, facilitar l'accés a eines simbòliques que permetin no solament conèixer sinó modificar i construir noves situacions permetent l'exercici ple dels drets.

L'objectiu ha estat treballar des dels interessos, conflictes i solucions que tenen els adolescents, no intentant generar o repetir idees preconcebudes respecte a la forma en què es construeixen les seves identitats. És a dir, per contra, produir espais *al costat d'ells*, quan correspongui a la situació educativa, i no *per a ells*; incorporant noves eines per a la generació de discursos.

Un altre aspecte que entenem com a fonamental és la passió amb la qual es realitza la proposta, ja que comprovem que juga un paper primordial a l'hora de convocar als adolescents. Em refereixo a la passió com el desig de l'adult de contagiar l'interès, d'estar-ne entusiasmat i convençut de què allò que estic oferint val la pena. Això es transmet, es percep i genera unes condicions d'inici que marquen la diferència.

Les tres experiències que trobaran a continuació sorgeixen d'idees, mirades, escoltes sobre què succeïa amb algunes situacions i amb determinats temes en el treball amb els adolescents. Podríem dir que per reunir elements que ens permetin generar propostes cal estar atents. Com a educadors ens interessa trobar temes a treballar, formes de fer, elements sobre els quals generar interessos. Cada idea la vam anar madurant, trobant espais i temps on desenvolupar-les. I sobretot molta paraula, moltes hores d'intercanvi entre els membres de l'equip per concretar cada proposta.

En diverses ocasions ens preguntem si per a alguns d'aquests adolescents el que val és la proposta en si o si qualsevol proposta que realitzés aquest equip d'adults, en aquest lloc concret, anava a ser ben rebuda. No tenim una resposta definitiva però ens anem apropant a la idea de què es tracta d'una combinació d'ambdues alternatives.

És a dir, existeix una confiança construïda entre els nois i els professionals en la qual reconeixen que les ofertes que realitzem van a ser d'interès i novetat per a ells. És una confiança assolida sobre la base de treball, d'una recerca permanent d'allò que habiliti noves trobades, altres trajectòries possibles.

El plantejament de les experiències va ser organitzat per a aquest relat en tres eixos: els adolescents i la cultura; els adolescents i la ciutat; i els adolescents i el treball. Aquests eixos van ser seleccionats com a forma d'ordenar la presentació, entenent que en cada cas es refereixen al tema central de cada projecte. Més enllà d'això considerem que hi ha altres aspectes transversals que es treballen en cadascun.

La trobada amb altres adolescents i amb els adults és quelcom que sempre està present com un aspecte important que destaquen els joves. Podem identificar que cada vegada que arriben a una instància expressen el seu gust per la trobada en si, per estar amb uns altres en un espai que és cuidat i exposa clarament la seva finalitat i les seves regles.

1. Els adolescents i... la cultura

Espectadors

«Espectadors» és una proposta que sorgeix per primera vegada en 2006 i es repeteix amb formats similars en 2007 i en 2009.

La finalitat és connectar i relacionar als adolescents amb diferents espais culturals dels barris centrals de la ciutat amb la convicció de què tots tenim dret a accedir a allò que a la ciutat s'esdevé. D'aquesta forma s'intenta ampliar les possibilitats i condicions d'accés dels adolescents a diversos espais culturals.

Això implica moviments des de diferents llocs simbòlics: d'una banda els adolescents i per una altra els adults responsables dels espais institucionals que els reben.

Els adolescents, en general, expressen que els museus, els teatres i altres espais culturals, són llocs per a «uns altres»: tant per l'esforç econòmic que imaginem, perquè l'oferta no els resulta comprensible o atractiva per a ells, i/o perquè creuen que no tenen la roba adequada per assistir-hi.

Al seu torn, des d'algun d'aquests espais de producció cultural es planteja la necessitat d'apropar el públic adolescent a les seves propostes, buscant punts de trobada que facilitin l'accés d'aquest sector de la població a la seva oferta de programació.

Pensar les possibilitats de vinculació i relació que una institució ofereix, un «centre cultural» (entès aquí en un sentit ampli, incloent museus o espais expositius en general), es torna necessari. En particular per a treballar en relació a nous abordatges pel que fa a la forma en què es projecten les institucions respecte al que consideren «el públic» (habitualment entès com un tot homogeni).

Facilitar l'accés a les produccions artístiques contemporànies que es realitzen en l'àmbit nacional i internacional, contribuir a la construcció d'eines que permetin la seva comprensió crítica, i afavorir la circulació i encreuament dels diversos discursos que es generen a partir de la trobada dels visitants amb les propostes, constitueixen alguns objectius bàsics a concretar en l'experiència «Espectadors».

Com a possibilitat de ser espectadors, el projecte busca promoure certes condicions educatives perquè els adolescents puguin tenir diverses experiències respecte a si mateixos, els altres i la cultura.

Al mateix temps, resulta transcendent que els adolescents puguin construir els seus propis sentits sobre aquestes experiències, donant-los (i donant-se) l'oportunitat que els mateixos siguin transmesos a altres adolescents.

Per avançar en la idea de facilitar la trobada de joves amb aspectes vinculats a la creació artística i a la cultura, és raonable pensar que aquestes experiències estètiques de les quals han de participar, contribuiran al desenvolupament i consolidació de la seva identitat com a individus solament si estan d'alguna manera relacionades amb la seva experiència vital.

La primera vegada:

Comencem al 2006 en el marc dels festejos pels 150 anys del Teatre Solís concurrent a diversos espectacles de la programació del teatre. El grup estava integrat per vuit adolescents.

Realitzem trobades prèvies als espectacles on situem continguts referits a la història del teatre, allò que s'esdevenia en aquell moment en el context local i a la resta del món, la dependència institucional del teatre, els seus responsables, els preus de les entrades, la programació actual, etc.

La primera instància va ser una visita guiada pel teatre. Després, i d'acord amb l'espectacle que anàvem a veure, treballem amb els nois abans i després de cada sortida. El treball consistia en una preparació pel que anàvem a presenciar a l'escenari.



Per exemple, quan vam anar a veure una òpera proposàvem una activitat lúdica amb els personatges de la mateixa i la seva trama central. D'aquesta manera arribaven a la seva butaca amb algunes idees sobre el que anava a succeir i això els permetia un major acostament i comprensió del que s'esdevenia a l'escenari.

I en els moments posteriors a cada espectacle centràvem el treball en relatar amb diferents mitjans l'experiència que havien viscut. Intentàvem que l'experiència fos relatada per ells, i a través de l'escriptura, del dibuix, de la música cadascun s'expressava en relació a la vivència.

A manera d'anècdota i per il·lustrar el que va anar succeint:

Quan arribàvem al final d'aquests mesos un dels adolescents va preguntar si a l'últim esdeveniment (era un concert de l'Orquestra Simfònica) podia convidar a la seva mare. Ens va sorprendre la proposta i ens va implicar una reflexió interessant.

Decidim prendre aquesta iniciativa i fer-la extensiva a la resta del grup. Així doncs, assistim amb quatre mares al concert. Els nois els mostraven el teatre, les portaven als lavabos, els explicaven qüestions de la història de l'edifici... estaven molt entusiasmats de ser ells amfitrions i gaudir amb les seves mares d'aquesta instància. Vam entendre que hi havia alguna cosa que ells volien mostrar del que havien viscut en aquesta experiència.

El comentari de dues mares respecte a aquesta vivència:

«La meua experiència va ser espectacular, mai havia entrat al Teatre Solís. Així vaig poder conèixer per dins aquest gran patrimoni nostre, per on van passar tantes estrelles de l'espectacle, que un ni s'ho imagina. Va ser una aventura compartir unes hores amb adolescents, jo en particular m'ho vaig passar molt bé, em vaig sentir a gust amb tots».

Una altra mare comentava:

«Gràcies per haver-me permès compartir-ho amb el meu fill, ja que jo sí ho coneixia. Però mai havia tingut l'oportunitat ni els mitjans de portar als meus fills. Espero amb ansietat que l'any que ve es repeteixi l'experiència».

Aquesta primera vegada de «Espectadors» va ser avaluada en forma positiva, vam comprendre que estàvem davant d'alguna cosa interessant i se'ns obrien diverses línies d'anàlisi i de continuïtat possibles.

Ens vam donar el temps per dissenyar una proposta més ambiciosa que concretarem un any més tard.

En 2009, considerant noves fites per al projecte en relació amb la quantitat de participants i als llocs a conèixer, es van aconseguir noves alternatives i suports econòmics en un conveni amb el Ministeri de Desenvolupament Social de l'Uruguai. El grup estava conformat per quinze joves i l'equip de treball per tres educadors socials i un llicenciat en arts.

A partir d'aquí «Espectadors» té com a objectius:

- Promoure l'accés dels adolescents a diferents espais de circulació de béns culturals contribuint així a l'exercici de la ciutadania.
- Facilitar la vivència d'experiències estètiques que ofereixin noves possibilitats i sentits per a la construcció identitària dels adolescents.
- Possibilitar instàncies de participació que permetin als adolescents veure, dir, reflexionar i generar les seves pròpies formes de vincular-se amb les manifestacions artístiques.
- Promoure el desenvolupament d'habilitats comunicacionals i l'ús de tecnologies.

El projecte es desenvolupa al llarg de quatre mesos i en forma integrada es treballa en una dinàmica de tallers per a introduir temàtiques relacionades amb els següents eixos: a) coneixement i exercici de drets; b) experiències i espais culturals; i c) habilitats comunicacionals i tecnologia.

Al seu torn, el procés delineat cerca que cada adolescent pugui anar elaborant l'experiència des de la seva singularitat i en el marc d'una construcció de grup.

La primera de les etapes implica la selecció de cinc llocs de l'oferta cultural montevideana, en els quals un grup de quinze adolescents realitzaran visites i activitats en cadascun d'ells.

En aquest context es va construir un blog sobre el projecte, disponible en: <http://proyctoespectadores.blogspot.com>, amb la participació dels adolescents en la seva realització. En aquest blog es van anar situant fotografies, treballs, jocs i textos sobre allò realitzat. Els convido a visitar-ho i apropar-se, una mica més, a aquesta experiència.

A nivell individual cadascun tenia una caixa que se li va lliurar el primer dia: cada caixa contenia una llibreta petita, un llapis, un mapa de la zona cèntrica i uns caramels.

En aquesta caixa cada noi va anar guardant diversos records (entrades, fullets, fotos, bitllets, etc.) dels llocs visitats o objectes amb els quals es va trobant durant el projecte. La llibreta es va anar convertint en una bitàcola.

Cada sortida està pensada com un passeig en el sentit de proposar una combinació entre el lloc a conèixer i la possibilitat de realitzar alguna activitat més aviat de caràcter recreatiu. Aquestes activitats addicionals poden ser des de recórrer algun altre lloc a proposta dels adolescents fins a convidar-los a prendre o menjar alguna cosa en alguns dels llocs propers.

La idea és que l'experiència que s'ofereix tingui una varietat d'espais i activitats i que l'adolescent pugui tornar en un altre moment, per iniciativa pròpia, a algun d'aquests espais.

Com a educadors socials podem acordar que ens interessa el ventall d'aprenentatges que es poden generar des d'una proposta amb aquestes característiques.

Cada sortida té diversos moments i en ella s'esdevenen diverses situacions que poden suscitar aprenentatges: des del trasllat, la relació amb les persones que es van a trobar, allò que concretament van a veure, la utilització de diversos recursos, etc. No es tracta de planificar cada instant sinó de considerar la possibilitat de què allò educatiu tingui lloc en diferents contextos i situacions.

En la selecció dels llocs vam tenir en compte que fossin tant públics com privats, que en alguns es pogués realitzar alguna activitat, que s'inclouessin museus, teatres, centres culturals.

A més agreguem algunes cafeteries i gelateries de la zona. Realitzem un treball de coordinació amb els responsables de cadascun dels llocs i hi seguim en comunicació permanent durant el transcurs del projecte.

En cada espai la idea va ser realitzar alguna cosa que els visitants habituals no realitzessin. Així, al Teatre Solís, després d'haver concorregut a la visita guiada, cadascun podia triar en quin lloc del teatre prendre's fotos.

En una altra ocasió visitem la mostra de l'artista Dani Umpi exposada en el centre cultural Plataforma pertanyent al Ministeri d'Educació i Cultura.

Els adolescents (que no tenien un coneixement previ de l'artista) van buscar informació en la web i van elaborar una sèrie de preguntes per realitzar una entrevista. Dani Umpi va concórrer al nostre centre al barri Piedras Blancas i es va produir la trobada. Ens va convidar a veure la seva exposició i el dia que hi anem ens va rebre per mostrar-nos la seva obra.

A partir d'aquesta mostra, realitzem una proposta de collage que fotografiem i situem en el blog. Per a sorpresa de tots, diversos seguidors d'aquest artista van escriure comentaris en el blog d'«Espectadors».



A l'última etapa del projecte cadascun podia triar dues persones (altres adolescents o membres de la seva família) i convidar-los a algun dels llocs que van conèixer. Això incloïa, també, la invitació a prendre un cafè, un gelat o el que cadascun proposés. Les eleccions de companyia van ser variades i els llocs seleccionats van ser: el Teatre Solís, el Centre Cultural d'Espanya i el centre cultural i bar del periòdic *La Diaria*.

Tot indagant les raons de les seves eleccions, els nois responien que els van triar perquè havien estat els que més els havien interessat com a proposta i/o que van ser els llocs en els quals s'hi van sentir ben rebuts.

Va ser interessant observar com se situaven com a amfitrions en cada lloc i transmetien el que ells havien rebut, què els cridava més l'atenció de cada lloc.

L'objectiu, que està ben clar per a nosaltres, és que no solament es tracta de connectar sinó de relacionar. Aquesta relació implica un moviment en cadascun. D'una banda l'adolescent ha de modificar una mica el seu comportament habitual al seu entorn immediat per concórrer i participar en aquests espais culturals. I les institucions que, en general, no tenen previst a l'adolescent (i menys a certs adolescents provinents de sectors socials desfavorits) com el seu públic prioritari, també han de fer certs canvis per entrar en relació amb aquests participants.

En aquest sentit les experiències van ser variades, en algunes institucions entenem que «el moviment» per entrar en relació va existir i que va haver-hi una intenció clara de buscar formes d'inclusió dels adolescents a la seva proposta, i en altres casos, cal reconèixer-ho, no va existir aquesta relació sinó que es va quedar en un contacte o en un discurs que després no es concreta en accions.

El mateix podem referir dels adolescents, vam poder observar que en alguns va ser simplement connectar, prendre contacte amb alguna cosa que no coneixien, i en uns altres entenem que van expressar altres interessos i motivacions a partir d'aquestes noves connexions.¹

1. Per ampliar bibliografia sobre «Espectadors» es pot consultar: Lahore, H.; Pastore, P.; Pereyra, R.: «Sentidos para los recuerdos olvidados», en Fryd, P.; Silva, D. (coords.) (2010): *Responsabilidad, pensamiento y acción*. Barcelona: Gedisa; o Fryd, P.; Lahore, H.; Miranda, F.; Vicci, G.: «Tecnología global y contexto local», en Miranda, F. (coord.) (2009): *Plataforma de aprendizajes. Educación artística en el espacio público*. Montevideo: MEC.

2. Els adolescents i... la ciutat

Guia informativa

La idea de realitzar una guia informativa amb i per a adolescents sorgeix a partir d'identificar algunes qüestions que ens preocupaven.

D'una banda la dificultat que presenten diversos adolescents a l'hora de concretar accions en relació als seus estudis, a la salut, tràmits per obtenir documentació, etc. Identifiquem que en alguns hi havia falta d'informació clara, però que en uns altres la informació hi era i no obstant això no es concretava l'acció.

Per exemple, començaven els tràmits per concórrer a una activitat esportiva triada pel noi i a l'hora de concretar els últims passos es truncava i no culminava el procés.

Ens preguntem si en aquesta qüestió nosaltres, com a professionals, podíem aportar quelcom. Podem atribuir diverses causes d'aquesta impossibilitat dels adolescents per concretar interessos: fonamentalment algunes referits a la seva etapa vital, a l'absència de referents familiars adults que recolzin les seves iniciatives, i unes altres a les seves condicions objectives de vida.

Pel que fa a l'estrictament educatiu vam entendre que hi havia algunes qüestions a treballar amb determinats nois en particular quan això es presentava com una constant, i que també podíem pensar en alguna cosa grupal que podria contribuir-hi.

D'altra banda comprovem que existien guies que reunien informació de recursos comunitaris o de la ciutat i que en general eren d'estructura temàtica (guia de serveis de salut, o sobre drogues, o maltractament, espectacles o oferta educativa) i que, en tots els casos, eren realitzades per adults.

Tenint en compte aquests punts de partida decidim realitzar una proposta per crear amb un grup d'adolescents una guia amb informació que contemplés els seus interessos i amb un format atractiu per a ells. Que els propis adolescents fossin els protagonistes de seleccionar la informació i buscar la forma de transmetre-la ens resultava una idea interessant.

La proposta va ser identificar quina informació necessita saber un adolescent per realitzar un tràmit, inscriure's en un curs, conèixer l'oferta cultural de la ciutat, accedir a programes de salut, etc.

Estarem d'acord en què no tot el que necessiten saber pot plasmar-se en una guia, però sí la informació sobre com funcionen aquests llocs, amb quins horaris, com arribar-hi, adreces a Internet, on trobar-ne més dades, etc.

Per portar-ho endavant convoquem a set nois que durant tres mesos van treballar amb una educadora social i puntualment amb suports docents en el disseny gràfic.

El finançament per a aquest projecte va ser alguna cosa nova ja que comptem amb el suport econòmic d'un laboratori farmacèutic a través del seu departament de responsabilitat social empresarial (RSE) interessat a recolzar iniciatives amb aquesta franja etària i en zones properes a la planta de l'empresa.

Comencem amb una variació del joc «tutti frutti» com disparador per situar quins eren els principals temes d'interès. Les categories del joc eren: activitats per realitzar un diumenge, documents, llocs gratuïts de la ciutat, propostes de formació, etc. El joc consistia a escriure en cada columna segons les lletres que s'anaven dient.

D'aquesta forma presentem la proposta i vam donar pas a la següent etapa: acordar una forma de treball que donés com a resultat la guia.

Continuem armant les categories per temes: estudi, documents, salut, treball, esport, temps lliure i d'altres.

El següent pas va ser la recerca d'informació a la web, trucades telefòniques i posteriorment la verificació d'aquestes dades. Els adolescents s'organitzaven i mentre uns buscaven a l'ordinador, uns altres feien trucades telefòniques o es traslladaven a algun lloc per verificar-ne la informació.

Per brindar una idea dels continguts de la guia:

- Estudi: on has d'anar i què necessites per inscriure't en secundària, adreces i telèfons d'altres propostes de formació i capacitació.
- Salut: policlíniques que compten amb serveis per a adolescents, dades d'hospitals, telèfons d'emergència, programes d'atenció al consum problemàtic de substàncies.
- Temps lliure: informació de museus, teatres, cinemes, parcs, fires, etc. En cada cas les adreces, telèfons, horaris i si són gratuïts.
- Treball: poden trobar pàgines web de recerca de feina, d'altres que t'expliquen com fer el curriculum i la documentació necessària per a menors d'edat que vulguin treballar.
- Documents: dades per gestionar el document d'identitat, el passaport, la llicència de conduir, carnet de salut o la credencial cívica.
- Esports: la ubicació i els telèfons de les places d'esports als barris i programes esportius de la municipalitat.
- Altres dades: telèfons d'emergències, de companyies d'autobusos, de serveis i ajuda pel maltractament, línies per a mares i bebès, etc.



El disseny era un punt important, havia de ser atractiu i de fàcil ús. El format de la guia és el d'un llibret per guardar en la butxaca, amb fotos, colors i diverses icones que identifiquen cada tema. Els nois van participar en tot el procés de disseny i són ells mateixos qui surten a les fotos que encapçalen cada tema, disfressats d'acord amb cada cas.

En finalitzar cada secció es va situar una pàgina de notes per promoure que cada portador de la guia pugui agregar el que consideri.

La impressió va ser de 2.000 exemplars que es van repartir en centre educatius, a altres adolescents dels nostres projectes, en centres de salut, a professionals que treballen amb adolescents, etc.



Considerem que aquesta experiència havia de comptar amb una activitat de presentació de la guia. Organitzem un esdeveniment en un teatre on es va projectar un audiovisual en el qual els adolescents participants relataven l'experiència, les seves opinions, els seus gustos, allò que cadascun pensava sobre la guia, etc. També comptem amb l'actuació d'un grup de percussió amb instruments alternatius i finalment lliurem l'esperada guia a tots els presents.

Per garantir la concurrència, vam oferir un autobús per traslladar a familiars i amics dels nois. Per contribuir a la difusió van ser convidades a la presentació persones d'altres institucions, programes socioeducatius, autoritats de diferents ministeris i entitats públiques i privades.

La **Asociación Cristiana de Jóvenes** y el **Laboratorio Roemmers** tienen el agrado de invitarlo/a a la presentación de la:

Guía informativa para adolescentes

Esta guía es el resultado de un proyecto realizado con un grupo de adolescentes de los proyectos socioeducativos de ACJ en Piedras Blancas.

Te esperamos el **22 de setiembre a las 18:30hs.** en el Teatro de la ACJ (Colonia 1870)

Contaremos con la presencia del grupo de percusión **LATASÓNICA**

Se entregarán guías a los asistentes

Una vegada divulgada la guia vam rebre la sol·licitud de diversos espais de treball amb adolescents (instituts de secundària, centres juvenils, espais de salut, etc.) que ens van demanar exemplars per distribuir. Les repercussions van ser interessants i els adolescents es van sorprendre de l'interès que va suscitar el producte que van obtenir.

Alguns aspectes que ens van resultar interessants d'aquesta experiència i que ens donen pistes de per on projectar noves accions:

- La guia va ser un producte atractiu i la repercussió que va tenir així ho demostra.
- Els adolescents van assumir el protagonisme durant tot el procés.
- El material conté la informació que els propis joves identifiquen com a necessària en aquest temps i en aquest context.
- L'experiència desenvolupada també va implicar generar aprenentatges per als adolescents en la recerca de recursos; i així conèixer els recorreguts que han de realitzar per obtenir la informació que necessiten en el moment que hagin de disposar d'ella.

3. Els adolescents i... el treball

Micro-empresa de disseny tèxtil

Aquesta iniciativa sorgeix a partir d'un taller de disseny tèxtil desenvolupat en 2009. Aquest taller proposava als adolescents experimentar amb diferents productes tèxtils per realitzar diversos productes d'ús: cinturons, carteres, llibretes, bufandes. Aquest espai era conduït per una dissenyadora tèxtil.

A partir d'aquesta experiència comencem a pensar com potenciar aquesta activitat identificant que alguns dels nois s'havien interessat en la proposta i que les tècniques i els continguts treballats resultaven nous. Ens resultava interessant treballar aspectes educatius en una proposta productiva que apropés als joves a una primera experiència laboral.

És així que decidim començar amb una proposta que impliqués el disseny d'un producte, l'elaboració i la comercialització. Aquest producte va ser una bossa per als ordinadors portàtils que, des de 2008, es lliuren a l'Uruguai a cada nen a cada escola (Pla Ceibal).

Consultem als adolescents sobre els seus interessos per participar-hi i conformem un grup de sis nois.

Es van realitzar quaranta bosses i es van vendre totes. La resposta del públic va ser molt encoratjadora.

Així que vam tornar a conversar amb els adolescents sobre la seva motivació per continuar-hi i engegarem una proposta més ambiciosa: una microempresa.

El nombre de nois es mantenia acompanyats per una educadora social i una dissenyadora tèxtil. En primera instància ens implicava definir un públic, una línia de productes i els materials adequats.

La línia de productes que es realitzen són tots contenidors: plomer, necesser, bosses de platja, bandoleres. I els productes tenen el seu nom, la seva marca: «SAS» (Sortir al sol). Els materials que s'utilitzen són: lona plàstica, tancaments, rivets, cintes, etc.

Els adolescents participen de gairebé totes les etapes de producció i comercialització dels productes. Trien una paleta de colors, els materials necessaris, els formats i dissenys de cada producte. Per a l'elaboració preparen els motlles, tallen les teles i els altres materials, combinen els colors i cusen els dissenys que hi van aplicats. En l'etapa de muntatge reben ajuda externa ja que no comptem, encara, amb les màquines adequades per a aquesta tasca.

La forma de lliurar el producte quan es ven ha estat pensada i cuidada. Es van triar bosses de paper d'estrassa i es col·loca un disseny de tela en cada paquet.

La idea central és realitzar productes de bon disseny, amb qualitat i baixos preus.



Els llocs de venda són: locals de la pròpia institució (ACJ) on circula molta gent que realitza activitat esportiva, institucions del barri (escoles, centres de salut), per Internet a través de *mailing* o Facebook (SAS diseño emprendimiento) i també, després d'un temps en què els productes comencen a ser coneguts, hem rebut comandes de vendes de diversos llocs.

Amb els diners recaptats es cobreixen les despeses de materials i el guany es reparteix entre els participants. Si bé és una suma petita perquè la producció és limitada i els participants són diversos, sabem que és important per a ells rebre aquests diners. El treball es fa bàsicament en dos dies a la setmana.

També s'han establert acords respecte a les inassistències o al no compliment de les tasques assignades.

El grup ha anat variant ja que vam entendre que era una proposta en la qual els nois havien de restar-hi un temps i després permetre'n a uns altres l'ingrés. Alguns han participat alguns mesos i uns altres tot l'any. En algunes ocasions és l'educador qui proposa la rotació i en d'altres són els propis adolescents els qui plantegen la seva marxa perquè tenen altres responsabilitats vinculades a l'estudi o al treball i no poden assumir-ho tot.

Respecte al treball educatiu es promou la creativitat en el disseny, l'aprenentatge d'aspectes tècnics (l'ús de motlles, la costura en diferents màquines), la planificació de la producció, el càlcul de costos, l'atenció a les vendes i els drets laborals.



A més a més, els continguts tenen a veure amb allò relacional i social que implica el treball amb uns altres. Els aspectes relacionats amb la responsabilitat en la tasca, la creació col·lectiva, la distribució del treball d'acord a les capacitats i interessos de cadascun, les formes de cooperació, etc.

Aquesta empresa implica per a cada participant veure què pot fer en el procés de producció i comercialització. No tots tenim les mateixes capacitats, alguns són hàbils en el tall de les teles, uns altres amb les màquines i a uns altres els va millor les vendes i la relació amb el públic. L'educador col·labora a potenciar aquestes capacitats i habilita, al seu torn, a descobrir-ne unes altres. Cada adolescent s'ha d'enfrontar a tasques que mai ha realitzat i això en si constitueix un desafiament a proposar. El procés de cada noi dins la microempresa és diferent i ens aporta per elaborar noves estratègies de treball educatiu individual.

Entenem que és una experiència que els apropa a una activitat productiva, de treball i que genera la possibilitat de connectar cada adolescent amb nous interessos. Per a alguns serà una experiència puntual i per a uns altres pot ser l'oportunitat de vincular-se amb un àrea professional i projectar una possible inserció laboral.

Un dels aspectes que ens porta a reflexionar sobre aquesta experiència són els comentaris de les persones que prenen contacte amb els productes: «No sembla fet per adolescents d'un projecte», «ho compro perquè m'agrada i no solament per col·laborar amb ells», «de debò ho fan ells?».

Aquestes frases les escoltem diverses vegades i ens convoquen a pensar. No ens interessa promoure la realització de productes mancats de disseny o que estiguin mal confeccionats. Ens interessa que els adolescents aprenguin i sàpiguen que estan oferint un producte de qualitat i que així és rebut. Que no tot dona el mateix, que no és igual oferir un producte amb un disseny interessant i ben confeccionat que alguna cosa feta «así nomás». Perquè el producte, d'alguna manera, parla d'ells, diu de quina forma vull mostrar el que faig.

En l'actualitat aquest projecte continua, ja han participat quinze nois. Tenim alguns temes pendents per seguir projectant aquesta experiència: millorar els aspectes tècnics perquè els adolescents puguin participar de totes les etapes de producció, buscar nous punts de ven-

da, ampliar la línia de productes i formalitzar la microempresa en una cooperativa o alguna figura legal que l'empari.



4. A manera de reflexió final

Els diré que després d'aquestes pàgines, del treball d'explicar el que un fa i com ho fa, estic més convençuda de l'important que és relatar les nostres pràctiques. Narrar no és una tasca fàcil, ho asseguro, però finalment és gratificant i sobretot necessària. De vegades, les paraules resulten insuficients per narrar les experiències.

Prendre's el temps, sols o amb uns altres, per dir en veu alta i escriure allò que constitueix la nostra tasca educativa, allò que fem en els nostres espais de treball, és realment una experiència.

En l'exercici professional dels educadors, el dubte i la pregunta seran companyes de tasca així com també la convicció i la responsabilitat d'oferir possibilitats d'experiència a les noves generacions.

Les experiències impliquen trobades. És tasca dels educadors propiciar múltiples possibilitats de trobades que promoguin noves trajectòries. Convidar i ser amfitrions.

Bibliografia

Fryd, P., Silva, D. (coords.) (2010): *Responsabilidad, pensamiento y acción*. Barcelona: Gedisa.

García Canclini, N. (2004): *Diferentes, desiguales y desconectados*. Barcelona: Gedisa.

Miranda, F. (coord.) (2009): *Plataforma de aprendizajes. Educación artística en el espacio público*. Montevideo: M.E.C.

Webgrafia

Associació Cristiana de Joves de Montevideo: <http://www.acj-ymca.org/>

Centre Cultural d'Espanya a Montevideo: www.cce.org.uy

Projecte Espectadors: <http://proyecto-espectadores.blogspot.com>

Projecte Microempresa: <http://www.facebook.com/profile.php?id=100001590142504>

Teatre Solís de Montevideo: <http://www.teatrosolis.org.uy/>