

# Participació comunitària al barri de la Mina i Educació social

**Diàleg entorn dels models educatius**

Treball Final de Grau

Autor: Èric Miguel Rodríguez Rodríguez

Tutora: María José Cabral Moreno

Àrea: Animació sociocomunitària

Modalitat: Revisió Bibliogràfica

Any: Juny de 2022

Universitat Oberta de Catalunya

Grau d'Educació Social

## Índex

|  |    |
|--|----|
| Resum.....   | 3  |
| 1. Introducció .....   | 4  |
| 2. Metodologia .....   | 4  |
| 3. Models d'Educació social en la participació comunitària .....                   | 6  |
| 4. Acció educativa i educació social: una cruïlla entre la política i l'ètica..... | 11 |
| 5. Un barri divers. Notes sobre hegemonia i assimilació cultural.....              | 15 |
| 6. Aproximació als processos de participació comunitària del barri de la Mina..... | 17 |
| 7. Reflexió.....   | 26 |
| 8. Conclusions .....   | 30 |
| Bibliografia .....   | 34 |
| ANNEX 1. Resum entrevista a J.M.....   | 36 |
| ANNEX 2. Resum entrevista a E.V. ....  | 39 |
| ANNEX 3. Resum entrevista a J.M.M. ....  | 43 |
| Resum de taules .....  | 47 |

## Resum

Aquesta recerca bibliogràfica analitza la pràctica de l'educació social en l'àmbit de la participació comunitària al barri de la Mina. Es documenta i s'analitza la informació de professionals que han investigat sobre el tema des d'un punt ideològic, teòric i històric.

La recerca es complementa amb entrevistes a professionals vinculats al territori. Això permet fer una aproximació a la pràctica educativa i a assolir una visió holística dels models de participació comunitària. Tanmateix, facilita posar llum a la pràctica de l'agent educatiu en un context particular, d'interculturalitat i de vulnerabilitat estructural, condicionat per mites que estigmatitzen a la ciutadania que hi viu.

El present TFG fa un recull de textos per comprendre el concepte de comunitat, les pràctiques neohigienistes i les propostes des de la pedagogia crítica.

**Paraules clau:** Participació comunitària, neohigienisme, pedagogia crítica, inclusió i comunitat.

## Abstract

*This bibliography research analyzes the practice of social education in the field of community participation in "La Mina" neighborhood. It documents and analyzes information from professionals who have researched the subject from an ideological, theoretic Community participation, neo-hygieneism, critical pedagogy, inclusion and community.al, and historical point of view.*

*The research is complemented by interviews with professionals linked to the territory. This can contribute to progress in the educational process and give a holistic view of community participation models. Even so, it helps to shed light on the practice of the educational agent in a particular context. A context of intercultural and structural vulnerability, conditioned by myths that stigmatize the citizens who live there.*

*This final degree work is a compilation thesis to understand the concept of community, neo-hygieneist practices and the proposals of critical pedagogy.*

**Keywords:** Community participation, neo-hygieneism, critical pedagogy, inclusion and community.

## 1. Introducció

Aquesta recerca bibliogràfica pretén fer una compilació d'autors i d'articles que facilitin adquirir coneixements en torn dels models de la pràctica educativa en l'àmbit de la participació comunitària al barri de la Mina de Sant Adrià del Besòs.

Té intenció d'indagar sobre el paper de l'educació social en aquest mateix àmbit a partir de la revisió bibliogràfica, l'aproximació a la història i a l'experiència acumulada de professionals, de teòrics i de persones del barri, per tal d'aclarir els diferents models que s'apliquen i comprendre'n el mòbil amb el qual s'implementen.

Al grau d'educació social es fa èmfasi en la generació i en la promoció de xarxes socials perquè els subjectes de l'educació adquireixin claus competencials que millorin les seves relacions interpersonals, adquireixin consciència pròpia i assumeixin la diferència i els punts en comú de l'alteritat. En el marc de la participació comunitària, l'agent i el subjecte de l'educació troben aquesta possibilitat.

No obstant això, en algunes ocasions, la diversitat cultural genera actituds disruptives que condicionen el civisme en la comunitat. A vegades, algunes entitats i institucions plantegen una acció educativa basada en l'òptica neohigienista de la intervenció social. La perspectiva de la pedagogia crítica, en l'educació social, promou la inclusió de la diversitat de la cultura i la convivència. Per aquesta raó, l'agent educatiu ha de conèixer les característiques de la comunitat, en aquest cas; les diferents comunitats que conviuen i s'interrelacionen al barri de la Mina.

Vull aprofitar el Treball de final de grau per fer una revisió bibliogràfica, per tal de poder fer una posterior recerca que m'ajudi a indagar entorn d'aquestes qüestions que m'han preocupat com a professional en el barri, ja que he vist i viscut molts projectes amb aquesta motivació, en els quals, s'identificava aquest interès epistemològic en molts projectes. Tanmateix, he vist com l'èxit en la participació comunitària ha estat sempre difícil.

A partir de l'anàlisi de les diferents estratègies, se sintetitzen uns coneixements que facilitarà comprendre millor aquest encàrrec, i obrirà la porta a plantejar-se nous interrogants entorn del plantejament sobre la participació comunitària al barri de la Mina, i al posicionament dels agents educatius que tinguin interès a dur a terme aquesta pràctica socioeducativa.

## 2. Metodologia

Aquesta revisió bibliogràfica és una revisió de tipus realista. Aquest model permet entendre la complexitat de la intervenció analitzant les particularitats del territori. Aquesta revisió presenta un disseny per analitzar el context específic del barri de la Mina.

Per aquesta raó, la recerca es planteja amb algunes diferències que proporcionen una perspectiva facilitadora de: la comprensió de la realitat del barri; de l'assoliment de conclusions sobre les pràctiques que funcionen i les seves característiques; i a l'obertura nous interrogants per a futures investigacions.

La metodologia de la recerca es planteja des d'una aproximació qualitativa. Ballestín (2017) la defineix de la següent manera:

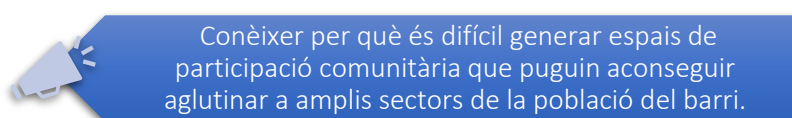
(...) La investigació qualitativa sempre integrarà la intenció d'obtenir una comprensió profunda dels significats i definicions de les situacions tal com les viuen i interpreten les persones que formen part d'un entorn social en concret: això implica una metodologia en què la interacció més o menys perllongada amb els nostres subjectes d'estudi és fonamental, cosa que no succeeix amb la recerca quantitativa, en què la interacció amb els subjectes d'estudi és més superficial o en tot cas dirigida (quan administrem un qüestionari d'enquesta) (2017:27).

Amb aquest mètode es fa una recerca actual que compara diferents punts de vista, que facilita adquirir una comprensió holística del context. No obstant això, la dificultat per trobar bibliografia específica sobre participació comunitària a la realitat del barri de la Mina, i sent conscient que la informació també s'ha transmès de forma oral històricament, d'acord amb aquesta certesa s'ha decidit complementar la recerca bibliogràfica amb entrevistes de testimonis d'agents educatius rellevants del territori.

Les persones entrevistades són dos educadors implicats del territori, tant professionalment com militantment, i també una treballadora social del Consorci de la Mina, vinculada professionalment al territori des de fa més d'una dècada. Els seus testimonis són als annexos.

D'aquesta manera, la recerca bibliogràfica, complementada amb conclusions de les entrevistes, es departamentalitza entorn de quatre temàtiques: la primera temàtica analitza els models educatius en la participació comunitària; la segona és sobre l'acció educativa, l'educació social i la cruïlla entre la política i l'ètica; la tercera indaga entorn dels processos d'assimilació cultural; i, la darrera, és una aproximació al paper de l'educació social en la participació comunitària a la Mina. D'aquesta manera es podrà comprendre l'acció educativa des d'una perspectiva progressiva; una comprensió general que anirà concretant-se en el context de la Mina.

En les conclusions s'ha de procurar donar resposta, o obrir nous interrogants, entorn de l'objectiu general:



A partir dels següents objectius específics:

|   |   |
|---|---|
| 1 | Conèixer què és la participació comunitària i com l'entenen les institucions del barri.   |
| 2 | Saber si la comunitat i les organitzacions veïnals de la Mina tenen la mateixa percepció que les institucions, sobre el que és la participació comunitària. |
| 3 | Definir la posició de l'agent de l'educació social.   |
| 4 | Comprendre el context comunitari del barri.   |

### 3. Models d'Educació social en la participació comunitària

Abans d'entrar a analitzar el concepte de participació comunitària cal tenir clars els diferents models d'educació social. A partir d'aquesta comprensió es pot reconèixer la intencionalitat final i l'origen ideològic que hi ha darrere de cada proposta educativa.

Per Núñez (2010) hi ha tres lògiques diferenciades en el concepte estructural de l'educació que operen, per igual, a qualsevol espai educatiu: les primeres, són les modalitats de la lògica del “*todo*: todo es posible” (Núñez, V. 2010:34) on “se legitima todo tipo de prácticas (incluyendo las más extremadamente represivas) con tal de <<Cambiar>> a los sujetos. Dichas concepciones suelen hablar en nombre del *bien* del otro” (*ibidem*). La segona són les “modalidades deudoras de la lógica del *todo*: nada es posible” (Núñez, V. 2010:35) on es situa una permissivitat absoluta i sense límits, de l'agent cap al subjecte i “que cuando el sujeto se descontrola o pone a prueba al agente de la educación, éste emplea la violencia o el rechazo al sujeto” (*ibidem*). Finalment, hi ha les “modalidades deudoras de la lógica del *no todo*: no se puede cambiar todo: la educación tiene sus límites” (Núñez, V. 2010:36) que rebutja perspectives universals a l'hora d'educar als subjectes i té en compte la singularitat de cada educand. Aquesta perspectiva és definida per Núñez (2010) com:

(...) Un posicionamiento que considera que nunca es posible erradicar es el mal (anida en cada uno), pero es necesario trabajar educativamente (poniendo límites, por ejemplo, y enseñando –de manera interesante- contenidos de la cultura plural), con el fin de suavizar, de atemperar la insociabilidad de cada uno y, a la vez, de construir marcos culturales donde puedan insertarse los sujetos, con sus particularidades, y encontrar nuevas vías de transgresión, cambio y renovación cultural (2010:36).

A partir d'aquesta definició de les lògiques diferenciades de l'educació social, Núñez, a la seva obra *Fils nous i vells per a teixir oportunitats* (2010), simplifica dos models d'educació social: el primer, és el model neohigienista de control poblacional, que defineix com un model que:

(...) En nom de l'educació proposa models de gestió de la població. El subjecte és individualitzat per a tornar-lo anònim: un número en el flux estadístic en el qual queda dissolt i, alhora, atrapat. El professional esdevé un mer operador de les intervencions, el protocol defineix què i com s'ha de fer ("bones pràctiques") (2010:9).

El model neohigienista, segons Núñez (2010), és hereu del model higienista el qual, sota l'argument d'actuar preventivament per tal d'evitar l'anomenada perillositat social procurarà registrar i regular els grups poblacionals, amb la finalitat d'assolir un control social des de tots els camps professional (el sanitari, el social, etcètera). Tot per afavorir l'estabilitat social i política que interressi a la classe social en el poder. En l'apartat sobre l'acció educativa profunditzarem en les característiques d'aquesta pràctica.

El segon, és el model (crític) d'educació social al qual atribueix la següent proposta:

(...) L'aposta és l'acció educativa entesa com a plataformes culturals, plurals que ofereixen *altres* llocs d'habilitació i pertinença. Al subjecte de l'educació concerneix la responsabilitat de treballar per a apropiarse dels patrimonis culturals, a partir de l'interès posat en joc per l'agent de l'educació social. Els llocs culturals a què fem referència estan relacionats tant amb els universals d'època que cada ciutadà té dret (Touraine indica que es tracta de la modernitat), com amb els registres particulars de les comunitats històriques o diversos grups socials (Touraine indica que es tracta de diferents maneres de modernització). Treballar les seves articulacions complexes també és una tasca sobre la qual el subjecte haurà de decidir (2010:9).

Núñez (2010) afirma que no "es posible una educación que no ejerza el control" (Núñez, V. 2010:105), ja que "en todas las relaciones e instituciones humanas está presente la cuestión del control" (*ibidem*). No obstant això, l'educació, a diferència de les altres pràctiques socials, té unes característiques específiques que la diferència; l'educació "transforma a los individuos en sujetos culturales, sociales: da herramientas para que cada cual construya sus maneras de entablar y sostener la relación con los demás" (*ibidem*) i "si este plus específico de la acción educativa no se verifica, la acción deviene una mera intervención, centrada en el control puro y duro" (*ibidem*).

Per Freire (1998 i 2012), un dels teòrics més rellevants de la pedagogia crítica, carrega contra el model educatiu hegemònic, al·legant que el control social també es fa partir de la generació de mites que promouen la idea de grups socials que s'aïllen de la societat de forma voluntària o de l'imperatiu d'ignorància entre les persones pobres. Mites que generen un efecte Pigmalíó<sup>1</sup> en els subjectes, que formen part d'un complex sistema de control ideològic, en el qual l'educació n'és

---

<sup>1</sup> L'efecte Pigmalíó és l'atribució de característiques en subjectes o grups humans, que poden tenir un efecte en ells, fent-los assimilar aquestes característiques com a pròpies. Pujal i Cubells (2019) diuen que un tracte discriminatori pot generar una autopercepció negativa del subjecte que pot facilitar la predisposició al fracàs.

una part essencial; perquè afecta en el procés de construcció de les identitats dels subjectes, en el desenvolupament de competències i l'assoliment d'oportunitats.

La ciutadania ha d'exigir la implicació de les administracions per generar espais comunitaris en els quals participar per superar problemàtiques, per desmitificar estigmes i generar unió entre els i les oprimides. A banda d'això, aquests espais han de servir per promocionar el diàleg entre els agents educatius, les institucions i els subjectes, partint del fonament que "la democracia pide estructuras democratizantes y no estructuras inhibidoras de la presencia participativa de la sociedad civil" (Freire, P. 1998:33).

Freire (1998) planteja que aquests espais de participació faciliten generar en els subjectes una consciència que els permet adquirir protagonisme, evitant la "postura que llamamos de *adherencia* al opresor" (Freire, P. 1998:34). És molt il·lustrativa la següent reflexió de Freire (2012) entorn de l'educació amb infants que, salvant les distàncies, és extrapolable a la resta de col·lectius:

(...) Los niños necesitan crecer ejerciendo esta capacidad de pensar, de indagarse y de indagar, de dudar, de experimentar hipótesis de acción, de programar y no sólo seguir los programas impuestos antes que propuestos. Los niños precisan tener asegurado el derecho de aprender a decidir, cosa que sólo se hace decidiendo (2012:71).

És interessant tenir en compte el concepte de desafiliació de Castel (2004). Ell entén que les condicions socioeconòmiques dels subjectes poden estar enquadrades en tres zones que descriu, de manera metafòrica, de la següent manera:

(...) Hay una *zona de integración*: se trata en general de personas que tienen un trabajo regular y soportes de sociabilidad bastante firmes. Hay una *zona de vulnerabilidad*: por ejemplo, el trabajo precario, situaciones relacionales inestables. Y hay una tercera zona, la *zona de exclusión*, en la que caen algunos de los vulnerables e incluso de los integrados (2004:58).

En les zones de vulnerabilitat i d'exclusió els subjectes poden despenjar-se de la societat i viure la situació que ell anomena de desafiliació. A partir del qual, el subjecte, talla la relació social i el vincle social amb la comunitat i l'administració.

A continuació, abans d'exposar algunes propostes de participació comunitària, és interessant comprendre l'origen etimològic dels mots que componen el concepte de la participació comunitària. D'aquesta manera, el diccionari de la *Real Academia Española* (2022), RAE en endavant, el mot comunitat planteja diferents accepcions que reconeixen significats com "cualidad común" (*ibídem*), "conjunto de las personas de un pueblo, región o nación" (*ibídem*), "conjunto de personas vinculadas por características o intereses comunes" (*ibídem*).



És un concepte obert que pot atendre al marc territorial d'un barri, una regió, una escala de veïns o elements diversos que poden trobar en els subjectes punts de comunió a partir dels quals generin una relació (culturals, polítics, confessionals, etcètera). Al mateix temps que és un concepte que ha existit sempre, ja que la paraula té una etimologia provinent del llatí *communitas* que expressa la qualitat comuna de persones que mantenen una relació conjunta (ja sigui d'interessos, normatives, etcètera). Sobre la comunitat Moyano i Planella (2012) diuen que:

(...) Cal recuperar el sentit ampli de la comunitat, que no és altre que el de *posar en com* (comunicar). Però la comunitat és una necessitat de la persona, perquè no pot viure aïllada, separada de la resta. Les xarxes de relació jugaran aquest paper de facilitar el creixement a través de les relacions comunitàries (2012:82).

Un dels referents que van participar en el Pla de transformació de la Mina és Marchioni, en el seu treball anomenat *Comunidad, participación y desarrollo* (1999), l'autor fa una introducció contextualitzant que la intervenció comunitària a Espanya ha canviat des del final de la dictadura feixista. Diu que el concepte de comunitat s'identifica normalment amb una població i un territori determinat, però també inclou les administracions i els recursos i serveis que treballen amb aquestes poblacions i en aquests territoris.

Per Marchioni (*Ibidem*) els processos de participació comunitària són processos continuats que serveixen per millorar les condicions de vida d'una comunitat. Requereixen la implicació i la participació de gran part de la població, la qual ha d'assumir el protagonisme, una implicació activa de les administracions i la coordinació dels recursos i professionals existents. Això no obstant, assenjala especialment la importància capital de la voluntat política de les administracions.

Aquesta iniciativa pot esdevenir per part dels protagonistes en el procés: agents polítics de les administracions, dels professionals dels recursos i serveis, o de la mateixa comunitat (associada o no). Però la relació que hi hagi entre aquests tres agents participants (dels tres cercles) serà un condicionant important, i diu que "creemos que el comunitario no avanza si los tres protagonista no avanzan cada uno en su propio ámbito y también en relación con los otros dos" (Marchioni, M. 1999:11). Fa un matís quan parla de la comunitat, per no generalitzar els adjectiva dient "usuarios de los diferentes Servicios, líderes o caciques, dirigentes y representantes" (Marchioni, M. 1999:54-55).

Adverteix que, a banda de les barreres psicològiques, culturals i socials, hi ha altres impediments com els horaris o en els quals es plantegen les activitats amb la comunitat, ja que pot ser que la incompatibilitat perjudiqui el treball conjunt, i que en aquests casos són els agents polítics a l'administració i els professionals els qui han d'adaptar-se.

En el procés hi ha d'haver espais de treball conjunts com: l'audiència per planificar i valorar; la teoria dels tres cercles que permet comprendre que cada element té els seus ritmes i on cada cercle representa una agent participant (polítics de les administracions, professionals dels recursos i comunitat).

Marchioni (1999) destaca que pot passar que les institucions no tinguin interès a generar aquests espais per evitar confrontar problemàtiques, tot i que en general els darrers anys hi ha hagut més interès per desenvolupar la participació ciutadana, en l'àmbit escolar i en el de la salut. Tot i això, posa l'accent en la detecció contemporània de la baixa participació ciutadana en la política, als sindicats, i en l'associacionisme general (organitzacions que en altres èpoques hi havia més hàbit militant), respecte d'anys anteriors.

Per anar acabant aquesta introducció sobre els models d'educació social i sobre la participació comunitària val la pena resumir els 25 elements que considera imprescindibles de De la Riva (2012) per a generar espais de participació comunitària. Per ell subjectes i la comunitat han de ser protagonistes en la generació de canvis, transformacions i les millores necessàries per assolir un desenvolupament que generi felicitat. Els individus que participin no han de ser espectadors, s'han d'implicar, participar activament i responsabilitzar-se de les decisions.

Per impulsar projectes de participació és necessari impulsar als subjectes, individualment, per animar-los a participar amb altres subjectes. Han de ser espais on es plantegin temàtiques d'interès pels individus, on puguin esdevenir partícips en la presa de decisions, car aquesta serà la raó per la qual accediran. Així doncs, no es pot fer des de la imposició, la participació de la comunitat ha de ser voluntària. També s'ha de tenir clar que les comunitats són heterogènies i les fórmules que s'apliquen a uns contextos no es poden aplicar mecànicament a altres. Així mateix, caldrà promocionar la generació de xarxes amb altres grups de participació per fomentar la detecció de necessitats conjuntes a partir de les quals facilitar la interrelació.

Els agents han de disposar d'espais per desenvolupar aquest projecte participatiu. Han de tenir una posició ètica i ideològica rígida, per tal de no substituir la iniciativa dels subjectes en la presa de decisions i per no caure en actituds assistencialistes, i caldrà comprendre el llenguatge i els símbols de la comunitat a la qual ens dirigim. Així, caldrà fomentar el diàleg i l'escolta i l'observació actives. En aquest sentit, no podrà negar el conflicte, ja que aquest és intrínsec i s'ha d'aprofitar per assolir aprenentatges. Durant el procés és imprescindible escoltar i buscar la complicitat dels líders i referents dels grups de la comunitat (en un sentit ètic), tot i que caldrà aconseguir la implicació de la totalitat de persones a partir de la delegació de tasques (per simples que puguin ser).

Els agents hauran d'ajudar en l'adquisició de competències i coneixements per tal de garantir un aprenentatge permanent que ajudi a fer avançar el projecte. Algunes d'aquestes competències hauran de ser les pràctiques de suport mutu, la solidaritat, la crítica i l'autocrítica com a mètodes de superació individual i col·lectius. Prioritàriament, es farà a partir d'activitats i recursos culturals que potenciïn la sensació de felicitat. Els objectius caldrà celebrar-los col·lectivament.

#### 4. Acció educativa i educació social: una cruïlla entre la política i l'ètica

De la mateixa manera que hem buscat l'origen etimològic del concepte de participació comunitària, es considera adequat fer-ho amb el concepte d'educació per buscar-hi una relació amb els diferents models d'educació social. D'aquesta manera Moyano i Planella (2012) relacionen l'origen etimològic de la paraula educació, en dues paraules llatines. Un dels orígens és *educare*, que fa referència a la criança i les cures, i la implicació educativa és la de conduir. L'altre origen és *educere*, mot amb "la proposició *ex* (cap a fora) i de *ducere* (equival a conduir o portar). Porta en si la idea de portar de dins cap a fora, d'exterioritzar alguna cosa que la persona ja posseeix i estimular les seves potencialitats" (Moyano, S. i Planella, J. 2012:34). El segon llatíisme implica la participació voluntària del subjecte en el procés.

A Encruzijadas de la educación social, Núñez (2010) defineix l'acció educativa fent referència a la diferenciació d'Aristòtil, de Weber i d'Arendt, els quals diuen que hi ha dues maneres d'entendre-la: per una banda, la *poiesis* (fabricació) és una pràctica guiada que genera uns resultats previsibles per la institució; i, per altra banda, la *praxis* (acció) no té una finalitat preestablerta i està oberta a la sorpresa. Defensa que l'educació té la necessitat de dur a terme una *praxis* per conèixer i atendre les necessitats dels subjectes.

Per ella, l'acció educativa funciona a partir de la reflexió permanent sobre la *praxis* (la formació de l'agent educatiu) i el vincle generat a partir dels interessos culturals entre l'agent i el subjecte. Sobre la necessitat del reconeixement del subjecte, el respecte per les seves particularitats i els seus interessos, diu que:

(...) Sin el claro reconocimiento de lo que está fuera de cada uno, el mundo, la acción educativa se transformará en un proceso que insistí sobre la persona: una pura *intervención sobre* un sujeto puesto en el lugar de *objeto*. La acción educativa no insistí, sino que consistí/existe en el encuentro y vinculo de agente y sujeto EN EL MUNDO DE LA CULTURA (donde, en términos arendtinos, se despliegan palabra y acción). El mundo es lo que se pone en juego, lo que *inter-est* (2010:53).

L'*inter-est* en la terminologia d'Herbart es genera entre l'agent i el subjecte a partir de l'intercanvi i l'aprenentatge de la cultura plural i serveix per crear i mantenir el vincle a partir del qual fer l'acció educativa.

Medel (2010) defensa que "el subjecte cal produir-lo des d'un dispositiu de culturització. Diguem que el subjecte *no neix, es fa*, i perquè aquesta operació es produeixi haurà d'ocupar un lloc que li permeti fer llaç social" (Medel, E. 2010:13), i que aquest "no té unes característiques intrínseques a si mateix, sinó que el que manifesta en forma de relació, conducta, capacitat... és efecte d'una relació i del lloc que ocupa en una estructura" (*Ibidem*).

Medel (2010) també preveu la possibilitat que algunes pràctiques, properes a la *poiesi*, generin el que ella anomena resistència. Les pràctiques que no tenen en compte la voluntat del subjecte, que jutgen les seves intencionalitats en lloc de permetre l'error i la futura responsabilització, que fan ús de discursos moralitzadors sense tenir en compte les particularitats culturals i que redueixen al subjecte a categories i etiquetes; provoquen la resistència. En aquest sentit, també anima als agents de l'educació a fer resistència contra aquestes pràctiques a les institucions que es treballa, ja que alguns encàrrecs les promocionen.

Per Medel, les metodologies han de partir de dues orientacions: la primera, proposar recursos culturals variats a partir dels quals el subjecte esculli la que més l'interessi; la segona, aportar elements que serveixin per a mediar i regular els impulsos que pugui tenir el subjecte, que puguin repercutir negativament en el procés acordat conjuntament.

Sobre les institucions, espai on es desenvolupa l'encàrrec professional de l'educació social, l'autora adverteix que a vegades reproduïxen practiques punitives i assistencials. Fa referència a promoure un model crític on oferir espais en els quals es respecti la particularitat dels subjectes, el contingut que es suggereixi tingui nexes amb la cultura dels subjectes i, per últim, posa èmfasi en la necessitat de connectar els diversos camps professionals a partir del treball en xarxa des d'on intercanviar coneixements i punts de vista.

El neohigienisme planteja la feina de l'educació social com un aplicador de protocols que esborren les singularitats dels subjectes a partir de metodologies que, buscant la simplificació i l'eficàcia en les intervencions, homogeneïtzen el procés educatiu aplicant categories als diversos grups poblacionals. Fent de la pràctica educativa una *poiesi*, una fabricació, d'objectes en lloc de subjectes. Aquest model genera una pràctica assistencialista, la qual segons Núñez (2010) és una:

(...) Concepció que ubica el destinatari de l'ajuda social en la posició de subjecte dependent, i que el subordina a les directrius que la mateixa assistència estableix. Es construeix un cercle viciós, ja que l'ajuda és necessària per a aquest subjecte, però, simultàniament, per les condicions en les quals es presta, impossibilita que aquest exerceixi les cotes d'autonomia social que l'estatut de ciutadà requereix (2010:30).

Un altre element del simbolisme pel qual es caracteritza aquest model és “la utilización del término *usuario* obtura la dimensión subjetiva porque reduce el sujeto a su relación con un aparato institucional determinado” (Núñez, V. 2010:91).

Per parlar sobre les particularitats de l'Educació social cal fer referència a l'obra de Moyano, anomenada *Acción educativa y funciones de los educadores sociales* (2012), planteja l'àmbit professional de l'Educació social en les pràctiques educatives, amb la intervenció de la pedagogia social i tenint en compte els contextos socials, econòmics i polítics. I descriu aquesta pràctica dient que és “la instauración de coordenadas espaciales y temporales que ha de permitir establecer acciones educativas encaminadas a la promoción cultural de los sujetos atendidos por la educación social” (Moyano, S. 2012:27).

Els àmbits on resideix la pràctica professional és recent i per això són difusos. No obstant això, l'autor rescata el Decret llei que defineix els camps pràctics de la professió, pels continguts dels estudis universitaris, en “la educación no formal, la educación de adultos, la inserción de personas desadaptadas, la inserción de personas minusválidas, y la acción socioeducativa” (Moyano, S. 2012:35). Posteriorment, es classifiquen diferents camps pràctics. Moyano (2012) conclou que:

(...) La educación social del siglo XXI se encuentra ante el desafío que supone no adscribir sus funciones a ámbitos o categorías contextuales *prêt-à-porter*, sino ofrecer una apertura a lo social en el marco de lo educativo. Desde esta lógica, la educación social amplía su campo a diferentes instituciones, servicios, programas y proyectos que son susceptibles de un trabajo educativo que garantice y promueva la participación cultural, social y democrática del conjunto de los ciudadanos (2012:40-41).

Podem afirmar que l'Educació social és una nova professió que aglutina el coneixement i la pràctica necessaris per plantejar la seva acció en marcs molt diversos, públics o privats, però que tenen en comú un context de vulnerabilitat i risc de desafiliació social dels subjectes als quals es dirigeix, amb la intenció de “promover al sujeto a nuevos lugares culturales” (Núñez, V. 2010:33). Sobre les metodologies de l'educació social, l'autor diu que “a diferencia de la educación en el ámbito escolar, en educación social no existe un currículum prescrito” (Moyano, S. 2012:32), això facilita que les entitats socials i les institucions tinguin flexibilitat per dissenyar i transmetre continguts perquè no hi hagi un plantejament homogeni a l'estat. El plantejament de les pràctiques educatives depenen de la mirada epistemològica de cada entitat i del plantejament polític institucional de cada moment i de cada administració.

Pel context de la Mina, i pel que fa a l'acció educativa en participació comunitària, és especialment rellevant destacar el que diu Moyano (2012) quan s'endinsa en la funció singular de la generació de xarxa, processos, recursos i contextos socioeducatius:

(...) Una de las finalidades ligadas a las prácticas de la educación social tiene que ver con la socialización. Por lo tanto, poder generar redes, contextos, procesos y recursos, es clave para incidir en aquélla, identificando, conociendo y construyendo puentes que favorezcan propuestas de mejora individual y social. Esta función singular del educador social dota a la profesión de un componente de futuro social innegable. Es decir, el trabajo a desarrollar, las acciones que se ponen en marcha, tienen que ver con una mirada más allá del aquí y del ahora. Al querer generar y consolidar espacios y tiempos educativos se está asumiendo un compromiso político y social hacia la ciudadanía. Esto es, el educador y la educadora social procura habilitar y posibilitar accesos a toda la ciudadanía para que pueda participar de la vida social que le pertenece (2012:78).

L'agent de l'educació social ha de ser l'element que faci que el subjecte de l'educació connecti (o reconnecti) amb la societat i la cultura hegemònica al territori. Ha de tenir la capacitat de, tenint present les particularitats de l'educand, saber acompanyar-lo i ajudar-lo a connectar (o reconnectar) vincles que li permetin allunyar-se de la situació de vulnerabilitat. Com diu Núñez (2010):

(...) La educación (social) es un recurso para la convivencia, por sus efectos de pacificación o efectos culturales. Es una forma de tratar el mal inherente a la condición humana. La manera específica que le compete en ese abordaje consiste en el establecimiento de puentes que conecten sujeto y cultura, es decir, lo particular y lo común (2010:34).

Les funcions professionals estan recollides als Documents professionalitzadors (2017). Per una banda, hi ha les funcions singulars pròpies de l'Educació social: "transmisión, desarrollo y promoción de la cultura; generación de redes, contextos, procesos y recursos educativos y sociales; mediación social, cultural y educativa" (Moyano, S. 2012:73).

Per l'altra banda té unes funcions compartides amb altres especialitats professionals: "conocimiento, análisis e investigación de los contextos sociales y educativos; diseño, implementación y evaluación de programas y proyectos educativos; gestión, dirección, coordinación y organización de instituciones y recursos educativos" (*ibidem*).

La pedagogia crítica encoratja als agents educatius a entendre el procés educatiu com un procés d'aprenentatge conjunt amb els subjectes, a no ser neutrals, a revelar-se i dotar de coneixements culturals als subjectes de l'educació, i a generar, en els educands, una conducta democràtica, humanista, social, comunitària i un pensament crític. Sobre això, Freire (1997) diu que:

(...) Por eso el problema real que se nos plantea no es el de insistir en una obstinación sin éxito -la de afirmar la imposible neutralidad de la educación- sino reconociendo su índole política, luchar por la postura ético-democrática de acuerdo con la cual educadoras y educadores, pudiendo y debiendo afirmarse en sus sueños, que son políticos, se imponen, sin embargo:

- 1) Dejar claro a los educandos que hay otros sueños contra los cuales, por varias razones que deben ser explicadas, los educadores o las educadoras pueden incluso luchar;
- 2) Que los educandos tienen el derecho o el deber de tener sus propios sueños también, no importa cuán diferentes o incluso opuestos sean a los de sus educadores (1997:42).

I, també, per Freire (2012):

(...) Tampoco es posible educar para la democracia ni experimentar la democracia sin el ejercicio crítico de reconocer el sentido real de las acciones, de las propuestas, de los proyectos, sin indignarnos por la posibilidad comprobable de que se cumplan las promesas hechas sin preguntarse por la real importancia de la obra anunciada o prometida para la población, tanto en su totalidad como para algunos sectores sociales (2012:163).

## 5. Un barri divers. Notes sobre hegemonia i assimilació cultural

Una de les Mines a les quals és important fer referència és la que forma part de l'ideari col·lectiu quan es pensa en el barri: la Mina gitana. Monferrer (2014) planteja que des de principis de la dècada dels anys setanta s'estén el fals mite que la Mina és un barri gitano. A la dècada dels anys setanta es coneix que la xifra de persones del poble gitano era entorn del 23,4%, des de l'origen representava concentració més gran a Espanya, i Marchioni (1999) situa la xifra en un 40% unes dècades després.

Per entendre la composició de les diverses comunitats que conformen el barri, Monferrer (Annex 3) planteja que el poble romaní té les seves pròpies comunitats estructurades. Muñoz (Annex 1) argumenta que és necessària una reparació històrica amb el poble gitano, el qual fa 600 anys que és a Catalunya, ja que encara es reproduïxen molts mites que criminalitzen aquesta comunitat, moltes vegades des de les institucions. Valero (Annex 2) assenyala que la dificultat per sumar-los als espais de participació és difícil si no ho fan com a professionals, apunta a la possibilitat que això és així perquè no tenen un sentiment de pertinença que els generi l'impuls d'implicar-se en col·laborar amb les institucions i les entitats.

Sobre la diversitat cultural Beltrán (2016) contraposa l'universalisme contra el particularisme per plantejar l'efecte sobre les minories culturals l'opció de generalitzar les realitats i ometre les especificitats. Defineix l'universalisme com la proposta d'una perspectiva sociopolítica emmarcada en la perspectiva etnocèntrica de l'antropologia, amb la qual es tendeix a interpretar la realitat des de la perspectiva d'un individu que ni coneix ni vol conèixer el prisma de persones de cultures diferents.

També adverteix que el plantejament etnocèntric i universalista pot acompanyar les seves propostes amb una omissió voluntària de les particularitats de minories culturals i executar polítiques que acompanyen la intenció d'esborrar-les amb l'objectiu de consolidar cultures

homogènies a partir del referent cultural hegemònic. Aquests actes els anomena processos d'assimilació cultural i generen conflictes entre subjectes que defensen l'hegemonia cultural amb la resistència que expressen subjectes de la minoria cultural.

Segons Gramsci, en l'obra *Los intelectuales y la organización de la cultura* (1924), cada cultura genera la seva elit intel·lectual, i aquesta desenvolupa els continguts que es transmetran en el procés educatiu. La classe en el poder, fa servir les institucions educatives per connectar i transmetre la seva cultura al conjunt de la societat. D'aquesta manera, a partir de l'hegemonia cultural, es manté el domini de l'Estat a través de pactes socials, i es minimitza la necessitat d'exercir la violència.

Gramsci, a l'obra *Cuadernos de la cárcel* (2000), utilitza les categories d'elit social i de grup dirigent hegemònic per referir-se a la facció de la burgesia que gestiona l'estat capitalista en cada context. També planteja que entre les classes socials que no estan al poder hi ha grups humans, amb característiques particulars, que anomena grups subalterns. Sobre aquests grups diu que:

(...) Por lo tanto, es preciso estudiar: la formación objetiva de los grupos sociales subalternos a través del desarrollo y las transformaciones que tienen lugar en el mundo de la producción económica, su difusión cuantitativa y su origen en grupos sociales preexistentes, de los que conservan durante cierto tiempo la mentalidad, la ideología y los fines; su adhesión activa o pasiva a las formaciones políticas dominantes, los intentos de influir en los programas de estas formaciones para imponer reivindicaciones propias y las consecuencias que tales intentos tienen en la determinación de procesos de descomposición y de renovación o de neoformación; el nacimiento de partidos nuevos de los grupos dominantes para mantener el consenso y el control de los grupos subalternos; las formaciones propias de los grupos subalternos para reivindicaciones de carácter restringido y parcial; las nuevas formaciones que arman la autonomía de los grupos subalternos pero en los viejos cuadros; las formaciones que afirman la autonomía integral etcétera (2000: 182).

San Román (1996) situa la necessitat que en educació s'introdueixin les particularitats culturals perquè no es transmeti només la cultura hegemònica, ja que aquesta pràctica etnocèntrica té repercussió en els subjectes de les minories culturals, els fa sentir exclosos de la societat i no possibilita que vulguin participar (per exemple en política).

Per comprendre el poble gitano, Filigrana (2020) explica que la història del poble gitano és una història de persecució, migració i resistència a l'assimilació cultural. Diu que el poble gitano, o romaní, ha viscut molts períodes de persecucions pels processos d'assimilació cultural dels diferents grups hegemònics que hi ha hagut a Espanya, els quals han legislat lleis obertament antigitanes, que busquen eliminar els seus trets característics en base arguments biològics i mites. Algunes d'aquestes lleis antigitanes romandran fins a finals de la dècada dels anys setanta



del segle XIX, i seran el conjunt d'aquests processos, la raó per la qual avui dia hi ha molts elements simbòlics de la seva cultura que han anat transformant-se o desapareixent.

La seva identitat s'ha anat construint sobre la persecució i la repressió viscuda històricament; han desenvolupat una llengua pròpia, el romaní, que serveix per entendre's internacionalment; i un estil de vida i de relacionar-se generat per la resistència contra l'assimilació, que és el que va comportar mantenir un estil de vida nòmada, mantenint xarxes de suport familiar i desenvolupant oficis que els permetessin obtenir autonomia.

## 6. Aproximació als processos de participació comunitària del barri de la Mina

Monferrer (2014 i 2016) explica que la història de la Mina es vincula a multitud de transformacions urbanístiques des del seu origen; passant per les transformacions que han acompanyat les Olimpíades de Barcelona del 1990, el Fòrum de les cultures de l'any 2004, el Pla de transformació del Consorci de la Mina de l'any 2002 (que encara no ha acabat de completar-se), i alguns altres que no van arribar-se a fer, entre els quals també hi havia la proposta d'enderrocar el barri plantejat a partir de l'escàndol del cas REGESA l'any 1988.

Fins a l'última dècada del segle XX, l'organització veïnal va ser capaç d'aglutinar una gran part del veïnat i de professionals del barri en assemblees on tractaven temes comunitaris. Aquesta participació també va propiciar la participació en candidatures polítiques en les eleccions municipals de l'any 1979 després del Franquisme. Va ser capaç d'articular grans mobilitzacions veïnals, on participava una gran part del barri, durant la vaga general del 1977 i en el moviment que va anomenar-se la Intifada del Besòs l'any 1990<sup>2</sup>. També ha organitzat 35 edicions de la Setmana Cultural<sup>3</sup>.

No obstant això, la participació veïnal ha tingut moments de flux i reflux. Els contextos que han facilitat la participació han estat arran d'accions institucionals que han fet esclatar la indignació del veïnat, i de vegades en les quals les institucions han fet una gran campanya a la qual han fet promeses de fer processos participatius on l'opinió es tindria en compte (com va succeir amb el

---

<sup>2</sup> La Intifada del Besòs, explicat per Aricó (2015) va ser l'expressió veïnal de rebuig a la construcció de nous edificis per la manca de solucions davant els problemes demogràfics al barri i per la falta de serveis públics al barri de la Mina i al del Besòs. Aquesta resposta popular va fer que l'Ajuntament de Barcelona implementés l'Urbanisme democràtic, a partir del qual les organitzacions ciutadanes tenen la capacitat de participar en els projectes urbanístics de la ciutat comtal.

<sup>3</sup> La Setmana Cultural és una iniciativa veïnal iniciada el maig de 1986 per reivindicar la promoció cultural, visibilitzar les mancances del barri i la crítica de l'abandonament institucional.

Pla de transformació del Consorci). Monferrer (Annex 3) Muñoz (Annex 1) són testimonis de la participació massiva del veïnat abans de l'arribada del Consorci. Però, tot i això, després de diferents intents de revifar l'organització veïnal després de la pèrdua d'influència de l'Associació de Veïns, primer amb la creació de la Permanent de veïns l'any 1984 i, per últim, amb la de la Plataforma d'Entitats i Veïns/es l'any 1997.

La frustració veïnal per la inacció de l'administració, sumada a la pauperització del barri, l'arribada de la droga i l'augment del poder de cacics del territori alimentat per l'administració, els casos de corrupció i d'especulació urbanística i, sobretot, la sensació de desemparament i desconfiança cap a les institucions públiques, però també en vers al moviment veïnal. Com a conseqüència es genera desmobilització i la desarticulació de l'organització veïnal. Especialment a partir de la crisi econòmica de l'any 2008 a partir de la qual es van reduir les subvencions un 50%. Tot i això, aquell any, la Plataforma d'Entitats i veïns/es va començar a organitzar les Aules Ciutadanes Obertes per generar espais de temàtiques d'interès, on també acudien especialistes.

Valero (Annex 2) indica que la baixa participació veïnal en espais de participació ciutadana no és un fet aïllat, aquesta és una realitat estesa a tot l'estat. Aquesta afirmació també la fa Marchioni (1999). Valero té l'opinió que, tanmateix, hi ha més activitat comunitària al barri que a altres territoris, i valora molt positivament l'activitat de la xarxa de professionals a les aules de participació, a les quals assisteixen alguns veïns i veïnes que formen part de la Plataforma i de l'Associació de Veïns.

Aubán (2021) fa una aproximació de la història del barri, de la relació entre el veïnat de la Mina amb les institucions extrau les següents conclusions: des de l'any 1982, amb el Pla Interdepartamental de La Mina, hi ha hagut moltes propostes de plans d'acció coordinats entre diverses administracions, però que cap ha aconseguit assolir els seus objectius en els terminis concretats. Afegeix que "no se trata solo de que los sucesivos planes y proyectos no hayan conseguido completar la ansiada transformación del barrio; es que, además, la situación se ha visto sensiblemente empeorada en muchos aspectos" (Aubán, M. 2021:449).

Aubán (2021) planteja que no s'ha escoltat als habitants del barri, que se'ls ha culpabilitzat dels problemes al territori i que en l'imaginari col·lectiu hi ha la idea general que el barri continua existint en les condicions actuals perquè algú o alguns tenen determinats interessos. I sentència:

(...) Si a este mundo de la droga -no ya tan subterráneo- se añade, además, los parados de larga duración, los que nunca ha tenido acceso al mundo laboral, las familias que dependen de subsidios y ayudas, las minorías étnicas discriminadas, los toxicómanos que han hecho de los solares vacíos su lugar de residencia y los inmigrantes que desde los años novena se han instalado en pisos del barrio, los intereses ocultos quedan perfectamente evidenciados. La Mina *resistió* porque cumple una función: la de ser el *cuarto de despejo*" (2021: 451).

Parafraçant a Bauman, afegeix que és “un espacio que puede contener todas las dinámicas que la Ciudad prefiere no ver: por supuesto, las del lucrativo negocio de la droga, pero también la de todos esos *excedentes humanos*” (Aubán, M. 2021:451) de Barcelona.

Aubán (2021) reivindica la coexistència de moltes Mines. Afirmació compartida amb Monferrer (Annex 3). Per una banda, la diferència en el perfil del veïnat entre les diferents zones del barri conegudes com la Mina Nova, la Mina Vella, la Mina Mixta i la Mina *Pija*, que el Pla de transformació va accentuar més a partir de la construcció de la rambla. A banda de les diferències en l'espai físic diferència: la Mina d'acadèmics i d'investigadors, la de les institucions, la gitana i la *paya*, la de famílies i clans dedicats al narcotràfic, el que queda de la mina quinquí, la de les persones que van habitar les barraques, la dels infants i joves que van als centres educatius, la Mina diürna, la nocturna, la del veïnat implicat i, per últim, la de l'associacionisme local.

A les publicacions d'Aubán (2021) i de Monferrer (2014 i 2016) entreveuen que el període que documenta certa cohesió, entorn de la identitat comunitària, s'intueix a partir de l'activitat del veïnat entorn de les reivindicacions de dignificació del barri. Fins a la dècada dels anys noranta, deu anys després de l'arribada massiva de drogues al barri, moment en el qual, juntament amb la situació de vulnerabilitat cronificada, es van desencadenar els problemes de seguretat i de civisme que perduren avui dia. A partir d'aquest moment s'accentua la diferència entre les diferents Mines, sobretot a partir de la divisió física que va suposar l'enderrocament del Centre Cívic i els centres educatius per construir la Rambla.

Marchioni (1999), un dels tècnics rellevants als quals Monferrer (2016) fa referència quan descriu el moment del Pla de transformació. Marchioni (1999) explica breument la seva experiència a la Mina dient que:

(...) En este territorio tan castigado y dividido, en los años sesenta, para solucionar en parte el problema del chabolismo en Barcelona, se eligió la margen derecha para levantar en ella uno de los ejemplos más imponentes de lo que se llamó el chabolismo vertical; se construyeron enormes bloques de viviendas sociales, concentrando allí, por tanto (siguiendo el criterio de la concentración en vez de la dispersión), cientos de familias con grandes necesidades de todo tipo. Actualmente viven allí cerca de doce mil personas de las cuales alrededor de un 40% son gitanas.

Este es el barrio de la Mina, un ejemplo negativo de cómo solucionar un problema creando otro más difícil. Desde entonces se ha gastado muchísimo dinero para arreglar aquello y sigue siendo hoy una de las mayores preocupaciones de los administradores de San Adrián del Besos. No hace muchos años la administración local para reducir el peso demográfico de la Mina, quiso construir unas cuantas viviendas en la zona limítrofe. Los habitantes del barrio cercano, el Besos habitado por familias en su mayoría de clase obrera e inmigradas en los años sesenta a Barcelona, promovieron movilizaciones masivas durante meses para impedir la construcción de las viviendas en un espacio destinado a equipamientos, consiguiendo su objetivo. A todo ello se le llamó "la intifada del Besos" (1999:42).

Muñoz, en l'entrevista (Annex 1), planteja que per ell el concepte de participació està vinculat a l'acció voluntària de subjectes que s'organitzen, entorn de temàtiques, que els afecten de manera conjunta. L'entrevistat planteja que la participació comunitària, és l'acció i la presa de decisions conjunta de subjectes sobre temàtiques que els afecten dintre de les seves comunitats.

Valero (Annex 2) diu que aquesta pràctica permet abordar temes socials que poden implicar a la totalitat, o a diferents grups, del territori. Diu que hi ha dos models de participació comunitària: el primer és un model passiu (predominant al barri), en el qual és difícil aconseguir que els subjectes vulguin participar; el segon és un model actiu, en aquest els subjectes participen activament de manera voluntària.

Tanmateix, Valero (Annex 2) posa en valor l'acció del Consorci a partir de la qual ha generat espais de participació que després ha permès que entitats del territori gestionin; també, la multitud de taules comunitàries que existeixen per abordar temàtiques concretes, tot i que en destaca la baixa participació de la ciutadania. Algunes d'aquestes taules i espais de participació són:

Taula 1. Taula de drogues (2020)

| Objectiu  | Participants   | Reunions l'any 2020 |
|---|--|---------------------|
| Planificació anual i coordinació d'actuacions i sensibilització al territori. | la Xarxa de Salut de la Generalitat de Catalunya i de l'Ajuntament de Sant Adrià, el Consorci de la Mina, l'Associació de veïns i veïnes del barri de la Mina, la Plataforma d'entitats i veïns i veïnes, Policia local i Mossos d'Esquadra. | 4                   |

*Font: Elaboració pròpia a partir de dades de la Memòria d'activitats del Consorci de la Mina (2020).*

Taula 2. Taula de Salut Mental (2020)

| Objectiu  | Participants   | Reunions l'any 2020 |
|---|--|---------------------|
| Planificació anual i coordinació d'actuacions de les comissions.                    | Departament de Salut de la Generalitat de Catalunya, l'Ajuntament de Sant Adrià de Besòs i les entitats del Barcelonès Nord que treballen o presten servei en aquest àmbit, a més, del Consorci del barri de la Mina | 1                   |
| <b>Comissió Sensibilització (2020)</b>  |  |                     |
| Objectiu  | Participants   | Reunions l'any 2020 |
| Planificació, organització i coordinació d'actuacions de les comissions.            | Departament de Salut de la Generalitat de Catalunya, l'Ajuntament de Sant Adrià de Besòs i les entitats del Barcelonès Nord que treballen o presten servei en aquest àmbit, a més, del Consorci del barri de la Mina | 2                   |
| <b>Comissió de Casos No Vinculats (2020)</b>  |  |                     |
| Objectiu  | Participants   | Reunions l'any 2020 |
| Estudi de casos no vinculats a la Xarxa de Salut per promoció de la seva vinculació | Departament de Salut de la Generalitat de Catalunya, l'Ajuntament de Sant Adrià de Besòs i les entitats del Barcelonès Nord que treballen o presten servei en aquest àmbit, a més, del Consorci del barri de la Mina | 3                   |

Font: Elaboració pròpia a partir de dades de la Memòria d'activitats del Consorci de la Mina (2020)

Taula 3. Xarxa laboral i Programa integral d'intervenció en el bloc de Venus (2020)

| <b>Xarxa Sociolaboral (2020)</b>  |  |                     |
|---|--|---------------------|
| Objectiu  | Participants   | Reunions l'any 2020 |
| Entendre necessitats i estratègies conjuntes, en matèria laborals, amb criteris tècnics | Programes estrictament laborals del territori, la majoria del Consorci.  | 2                   |
| <b>Taula Joves (2020)</b>   |  |                     |
| Objectiu  | Participants   | Reunions l'any 2020 |
| Valorar necessitats socials d'habitatge de famílies del barri                           | l'Ajuntament de Sant Adrià de Besòs, Educadors de Carrer, Escola d'Oportunitats del municipi, Consorci del Barri de La Mina i les entitats i serveis que treballen amb la població jove del territori a nivell educatiu-formatiu-laboral             | 3                   |
| <b>Programa integral d'intervenció en el bloc de Venus (2020)</b>                       |  |                     |
| Objectiu  | Participants   | Reunions l'any 2020 |
| Informatiu. Posar en coneixement les problemàtiques i les accions.                      | Generalitat de Catalunya Departament de Treball, Afers Social i Famílies, Ajuntament de Sant Adrià de Besòs, Consorci del barri de la Mina, Associació de Veïns i Veïnes del barri de la Mina i la Plataforma d'entitats i Veïns i Veïnes de la Mina | 1                   |

Font: Elaboració pròpia a partir de dades de la Memòria d'activitats del Consorci de la Mina (2020)

Taula 4. Inclusió social: Comitè d'impulsió, Mesa d'habitatge i Jornades participatives (2020)

| Comitè d'impulsió   |  |                     |
|---|--|---------------------|
| Objectiu  | Participants   | Reunions l'any 2020 |
| Reflexió conjunta   | Administració i agents socials   | 3                   |
| Mesa d'habitatge  |  |                     |
| Objectiu  | Participants   | Reunions l'any 2020 |
| Valorar necessitats socials d'habitatge de famílies del barri | l'Ajuntament de Sant Adrià de Besòs, Educadors de Carrer, Escola d'Oportunitats del municipi, Consorci del Barri de La Mina i les entitats i serveis que treballen amb la població jove del territori a nivell educatiu-formatiu-laboral | 3                   |

Font: Elaboració pròpia a partir de dades de la Memòria d'activitats del Consorci de la Mina (2020)

Taula 5. Espai públic i educació cívica, ordenança i seguretat (2020)

| Objectiu   | Participants   | Reunions l'any 2020 |
|--|--|---------------------|
| Debat sobre inquietuds i planificació municipal. | Ajuntament de Sant Adrià de Besòs el Consorci del barri de la Mina, Associació de Veïns i Veïnes de la Mina, Plataforma d'entitats i veïns i veïnes del barri de la Mina, Mossos d'Esquadra i Policia Local. | 1                   |

Font: Elaboració pròpia a partir de dades de la Memòria d'activitats del Consorci de la Mina (2020).

Taula 6. Educació (2020)

| Pla educatiu d'Entorn   |  |   |
|---|--|---|
| Objectiu  | Participants   | Reunions l'any 2020   |
| Reflexionar i coordinar accions.  | Ajuntament de Sant Adrià de Besòs, hi participen tots els agents educatius i socials del territori, entre els que està el Consorci del Barri de la Mina.   | -   |
| Projecte Educatiu del barri de la Mina (PEBmina)  |  |   |
| Objectiu  | Participants   | Reunions l'any 2020   |
| Reflexionar i coordinar accions, departamentalitzades en tres àmbits: àmbit 1 Model Educatiu a Temps Complet; àmbit 2 Atenció Socioeducativa; i àmbit 3 Participació comunitària. | Centres educatius del territori, les entitats que treballen l'educació en el lleure, Ajuntament (joventut, educació i serveis socials), Consorci del barri de la Mina, CAP, Associació de Veïns i Veïnes del barri de la Mina, Plataforma d'Entitats i Veïns i Veïnes de la Mina | 2 plenaris, 12 reunions dels àmbits i 23 reunions de l'equip coordinador. |

Font: Elaboració pròpia a partir de dades de la Memòria d'activitats del Consorci de la Mina (2020)

Per conèixer algunes de les iniciatives del Consorci és adequat fer referència a l'estudi de Magaña (2020), l'autora analitza el paper del Consorci i fa referència a dos dels seus projectes de participació comunitària.

Diu que al territori hi ha “problemáticas sociales especiales a las que se les añadían complicaciones estructurales derivadas de la mala calidad de los materiales con los que construyeron los bloques” (Magaña, C.R. 2020:289). Magaña (2020), fent una crítica de la proposta higienitzar, socialment i físicament, els carrers per garantir l'èxit de projectes immobiliaris i comercials, diu que:

(...) Esta higienización se refiere a procesos de <<limpieza>> social (limpieza de lo sucio) llevados a cabo por la Administración y partiendo de un supuesto ideológico que entiende que la construcción de nuevas calles y edificios, junto a la implementación de puntuales intervenciones sociales, logrará una renovación urbana (2020:289).

L'estudi diu que el Proyecto de apoyo y asesoramiento a las juntas de vecinos y mediación de conflictos comunitarios va ser promogut conjuntament entre l'Associació de Veïns i l'Ajuntament de Sant Adrià del Besòs l'any 1999. El gestiona un equip de professionals que, a partir de l'any 2012, elabora el següent protocol a partir d'un diagnòstic que Magaña (2020) recull de la següent manera:

(...) Este diagnóstico facilitó la clasificación de las comunidades en A y B para aquellas que requerían una intervención continuada y una valoración cuatrimestral, y C y D para aquellas que gozaban de una organización más consolidada y únicamente requerían intervenciones puntuales, acompañamiento y asesoramientos (2020:291).

L'autora diu que el protocol del diagnòstic segrega valoracions sobre les següents temàtiques: nivell d'organització; pagament de quotes i nivell de morositat; nivell d'organització de la neteja; existència i periodicitat de reunions per part del grup organitzatiu; existència de periodicitat de la realització d'assemblees; grau d'assistència a les assemblees; i, per últim, el sentiment de comunitat i de participació, civisme i nivell de corresponsabilitat. A partir del diagnòstic es constata la singularitat de l'edifici del carrer de Venus, el qual queda a fora del projecte l'any 2013.

El projecte, té per objecte contribuir en la transformació social a partir de la posada en pràctica de processos de participació en les comunitats, que acabin essent gestionats pels mateixos veïns. Els objectius per aconseguir la cohesió social passen per: millorar el clima en comunitats on hi hagi conflictes a partir de mediacions, acompanyar a les famílies i empoderar-les, promocionar i

reforçar l'organització democràtica veïnal, i per la corresponsabilitat pel civisme en els espais comunitaris.

Segons Magaña (2020) es fa a partir de la creació de grups de treball en els quals participen famílies, escoles, entitats, associacions, administracions i referents (culturals i religiosos). Fa especial èmfasi al paper dels referents, els quals destacarà com a mediadors comunitaris que “desde una inmersión en la comunidad, tratan de situarse en un plano de igualdad con el resto de vecinos” (Magaña, C.R. 2020:308). Magaña (2020) descriu el conflicte i la funció de la mediació com:

(...) Unos canales de comunicación que están cortados o dañados. En este sentido, se opta por el pacto como alternativa al conflicto, así como a otros recursos como podría ser el litigio judicial. Por ejemplo, aparece con frecuencia la intervención de los mediadores en los conflictos que se originan en el cobro de los gastos de la comunidad. El acompañamiento de los mediadores a los presidentes de la comunidad en el cobro de estos gastos parece tener consecuencias positivas en términos de prevenir enfrentamientos, así como de conseguir que un mayor número de vecinos hagan frente a este gasto (2020:309-310).

Destaca l'èxit de la pràctica dels mediadors comunitaris, tot i que sembla rellevant situar que també es fa referència a “la fuerte presencia de los poderes informales” (Magaña, C.R. 2020:310) que recorden al poder caciquil instaurat en el barri, segons Monferrer (2014).

A partir d'aquests grups, el Consorci, pretén que els agents facilitin a la comunitat dades informatives i accions punitives (algunes d'aquestes basades en treballs reparadors en benefici al barri). Magaña (2020) extreu les següents conclusions:

(...) Nos lleva a entender el proyecto con las comunidades como una estrategia para reforzar el papel de los vecinos y las vecinas como antes de conocimiento y de transformación de su realidad. Pues se pone de manifiesto la importancia de la organización para evitar el caos y para estimular la participación activa de los vecinos para la mejora del bienestar global, evitando que se conviertan en meros sujetos pasivos. También insiste en que el equipo de mediadores trabaja con los vecinos y las vecinas aspectos referidos a su cotidianidad (2020:301).

A continuació diu que:

(...) Los responsables técnicos del proyecto se encargan, por un lado, de elaborar un censo de los vecinos y, por otro lado, de detectar carencias por lo que se refiere a la cobertura de necesidades básicas de la población. Los y las profesionales realizan un diagnóstico de las distintas comunidades, utilizando como técnica principal la entrevista y situando como eje analítico principal el nivel organizativo de sus miembros. Esto es posible gracias a un aspecto metodológico transversal e indispensable: el vínculo entre los agentes comunitarios (los mediadores), y los vecinos (2020:301-302).



Per altra banda, fa referència al Projecte integral al bloc del carrer Venus. S'assumeix que la magnitud de les vulnerabilitats obliguen a generar un circuit diferent. En aquest projecte, els agents comunitaris fan la mateixa funció (mediadora de conflictes i generadora d'organització veïnal i d'empoderament). Però, a banda d'això, hi ha una estreta coordinació amb Serveis socials, Sanitat, Educació i formació, i amb els serveis d'inserció laboral. La coordinació es combina amb l'elaboració de Projectes Educatius Individualitzats (PEI) entre els subjectes del veïnat per promoure la integració des de cada individu. Tanmateix, el projecte busca referenciar als tècnics com agents propers i facilitadors de recursos pels subjectes, deixant clara una posició que rebutja la solució de demandes assistencialistes que "esconden en su interior la génesis de una problemática estructural" (Magaña, C.R. 2020:307).

A l'entrevista de Monferrer (Annex 3) s'intueix una posició crítica amb les administracions per les següents raons: per una banda, la relació del Consorci amb les entitats és vertical i molt autoritària, aquesta és una perspectiva compartida amb Muñoz (Annex 1); històricament no s'ha tingut en compte les seves demandes i propostes; promouen espais de participació en els quals la comunitat no és protagonista; per altra banda, la majoria de professionals no són del barri i poques vegades coneixen les particularitats del territori; per últim, ha estat l'administració la que ha promocionat la segregació entre les comunitats a partir de diferents estratègies.

També destaca que, des de la seva pròpia experiència, abans que existís el Consorci de la Mina s'ha vist com el barri ha estat capaç de promoure accions conjuntes entre les diverses comunitats, en moments en els quals s'ha reivindicat necessitats col·lectives.

Muñoz (Annex 1) també critica que el consorci en altres moments havia promogut la formació de joves per treballar als serveis educatius del barri, ell n'és un cas, no obstant això, fa anys que ha deixat de fer-ho, i critica l'hàbit de no promocionar i protegir el teixit veïnal. Diu que moltes entitats del barri han anat desapareixent perquè el Consorci ha preferit fer espai a entitats de fora del territori.

Muñoz (Annex 1) posa en valor la necessitat que tenen els agents de l'educació, de replantejar-se la seva pràctica educativa de manera constant, per trobar la manera que les entitats es converteixin en altaveus que promocionin l'opinió dels subjectes del barri vinculats als serveis i entitats; de generar espais diferenciats entre professionals i espais per la ciutadania i, d'aquesta manera facilitar la participació; també diu que la participació ha de ser voluntària i que ha d'estar vinculada a propostes decisòries, per tal de demostrar la seva utilitat.

És interessant situar com Monferrer (2016) explica com durant el Pla de Transformació, el moment en que el Consorci ha disposat de més recursos facilitats pel Pla URBAN II de la Unió Europea, "va quedar molt clar que *l'espai de barri participatiu* no tenia raó de ser i que el pal de

paller del Pla de Transformació havia de ser *l'espai centralitzat del Consorci*" (2016:41). La gestió fou criticada tant per la comunitat com pels mateixos tècnics que tenien encàrrecs de participació comunitària i que van anar dimitint.

La proposta d'acció educativa de Monferrer a l'entrevista (Annex 3) està relacionada amb la pedagogia de l'oprimit de Freire (2012) i, per ell, ha de comprendre; un compromís dels agents educatius que han de promocionar el protagonisme dels subjectes, que han d'implicar-se amb barri i fomentar que el veïnat també ho faci voluntàriament. Per ell és important que les institucions promocionin a subjectes del barri, per tal que les accions educatives parteixin d'un coneixement de la idiosincràsia del territori i perquè les accions tinguin major acceptació entre el veïnat.

## 7. Reflexió

És rellevant iniciar la reflexió a partir del diàleg dels tres models educatius. No ha de ser inesperat començar aquest apartat posant èmfasi en la negació de la possible interpretació professional d'una hipotètica dicotomia, basada en el model educatiu del *tot és possible* o en el del *res és possible* de l'acció educativa en espais de participació comunitària, ja que són els dos extrems en els quals pot posicionar-se fàcilment l'Educació social.

Des d'aquesta hipotètica dicotomia, l'agent que se situa en el primer model durà a terme la pràctica educativa basant-la en els interessos de les institucions (encara que els interessos parteixin de motivacions diferents dels interessos dels subjectes); per altra banda, si l'agent situa la seva pràctica en el segon model, veurà inviable la possibilitat de dur a terme una acció educativa transformadora, i caurà en el posicionament fatalista<sup>4</sup> de la frustració, en l'assumpció inqüestionable de l'encàrrec institucional, o en assumir la dimissió com a alternativa. Per veure-ho més clarament cal desgranar una mica més aquesta idea.

En el posicionament del *tot és possible*, l'agent educatiu assimila i aplica l'encàrrec institucional en la pràctica professional. Ho fa encara que aquest encàrrec promogui l'acció educativa des de la perspectiva neohigienista, basada en el control social i en la transformació dels subjectes en objectes. Desenvolupa l'acció educativa a partir de la pràctica assistencialista i paternalista que no prioritza l'adquisició de competències del subjecte, sinó l'assoliment dels objectius institucionals.

Aquest plantejament fa una interpretació dels espais de participació comunitària, entenent-los com un lloc en el qual es fa una intervenció basada en el plantejament de la *poiesi* (prefabricació d'objectius) i l'*educere* (conducció unidireccional del subjecte per part de l'agent). Per això, el

---

<sup>4</sup> Concepte de Freire (2012) per parlar d'immobilisme i d'impossibilitat del canvi.

model educatiu, des d'aquesta perspectiva, implica dissenyar estratègies en les quals s'implementin accions que permetin assolir els objectius, encara que es faci a costa de la immutabilitat de l'ordre social establert, del control, i de l'aprenentatge emancipador dels subjectes. Des d'aquest model, els espais de participació comunitària poden arribar a ser un fi en si mateix.

El posicionament del *res és possible*, encarna en els agents l'assumpció de la idea limitant de la impossibilitat de plantejar canvis estructurals. Metafòricament, es pot visualitzar com el moviment d'un pèndol. Aquest model posiciona l'agent educatiu en l'extrem del model del *tot és possible*, i condueix a l'educador i a l'educadora a sentir-se incapaç de fer un plantejament diferent del de l'encàrrec de la institució per la qual treballa. Aquest model comporta inevitablement l'assumpció del primer model; o, en cas que l'agent tingui contradiccions ètiques, el conduirà a sentir un sentiment de frustració o a prendre la decisió de dimitir.

Enmig de les dues perspectives plantejades hi ha la tercera. El model del *no tot és possible*, plantejat per la pedagogia crítica, obre un paradigma en el qual l'educació social s'erigeix en una pràctica reflexiva que posa en valor la importància dels límits. Límits en la pràctica educativa; cap al subjecte i cap a les institucions. En aquest sentit, fa imperatiu l'exercici de les funcions professionals, disposades en els Documents professionalitzadors (2007), a partir d'un posicionament ètic que possibilita, a l'agent educatiu, trobar una via que eviti el cul-de-sac que pot suposar escollir entre la dicotomia del *tot és possible* i del *res és possible*.

El model crític situa les característiques de la tasca de l'educació social com: una pràctica educativa d'acompanyament i oberta; amb un respecte escrupolós per les necessitats plantejades pel subjecte; tenint en compte les particularitats identitàries i culturals; i donant importància a la generació d'un vincle basat en l'*inter-est* conjunt. Per això, l'acció educativa d'aquest model es basa en la *praxis* (l'acció oberta a la sorpresa) i en el concepte *exducere* (que respecta els interessos del subjecte i en potencia les seves competències).

Des d'aquest model, la generació o la participació en espais comunitaris són un mitjà a partir del qual els subjectes poden adquirir competències que possibiliten, entre d'altres: per una banda, el reconeixement i l'assumpció de l'alteritat; per altra banda, la generació de vincles entre els subjectes que s'interrelacionen en aquests espais; i, per últim, la detecció d'interessos comuns, a partir dels quals plantejar una cooperació per millorar les condicions de vida al barri.

Pel que fa al barri de la Mina, queda clar que en el passat, la vulnerabilitat social i l'abandó institucional, van catalitzar la cohesió de les diferents comunitats amb l'objectiu de pressionar a les institucions, per tal d'aconseguir dignificar el barri.

Fins abans de la constitució del Consorci hi havia una implicació ciutadana massiva, no obstant això, aquesta es perd per la frustració generada per l'abandó institucional. Especialment a partir del Pla de Transformació de l'any 2002. Tot i que també, en paral·lel, és una circumstància detectada a tot l'estat.

Per la informació compilada de la recerca bibliografia i de les entrevistes, com a mínim a les entrevistes de Monferrer (Annex 3) i Muñoz (Annex 1), podria interpretar-se que les institucions han tingut (i tenen) interès a promocionar una participació comunitària allunyada de la majoria del veïnat (quelcom que es veu en la falta de participació veïnal a la majoria d'espais participatius). Probablement per evitar el diàleg i el potencial conflicte d'interessos derivat de velles problemàtiques cronificades, per les decisions polítiques, des de l'origen del barri; potser també per la implementació del model educatiu plantejat des de la *poiesi* (d'interessos prefabricats des de les institucions) i l'acció d'*educare* (etimològicament relacionada amb la conducció); o per la limitació de la possibilitat de generar espais de diàleg (possiblement per evitar conflictes); tanmateix, també, per la manca de promoció del protagonisme veïnal els darrers anys (tenint en compte que, en algunes ocasions, s'ha promocionat a persones pertanyents a organitzacions caciquils); i per últim, una altra raó pot ser pels tractes desiguals i de preferència amb algunes entitats i subjectes.

Sota aquestes premisses es pot arribar a intuir que és possible afirmar que el veïnat pugui no sentir-se interpel·lat per a participar, que no es trobi còmode o se senti identificat. A més, si aquesta sensació l'han tingut persones inscrites en la cultura hegemònica, és més difícil que la ciutadania de cultures minoritàries, que viuen en resistència el procés d'assimilació, vulguin participar. Això passa amb les comunitats del poble gitano, grup que en conjunt, tot i no poder tenir censos oficials, sembla ser destacable i nombrós, i del qual se sap que té una baixa participació en els espais comunitaris existents. A partir de la descripció d'aquest clima, s'intueixen les raons per les quals és difícil que els agents educatius tinguin facilitats per promocionar l'exercici de la participació ciutadana i, que tinguin possibilitats d'esdevenir massiu. Probablement, des de la crisi econòmica de l'any 2008, moment a partir de la qual es redueix el pressupost del Consorci, hi ha una pèrdua qualitativa i quantitativa d'agents educatius. Pot ser, amb aquesta decisió, manifesta l'evidència de no ser una prioritat per aquesta administració. En aquest sentit, si els espais de participació comunitària, generats des del Pla de Transformació, ja tenien unes característiques més properes al model del control social (per la frustració detectada entre els subjectes i els agents educatius, recollida tant a la bibliografia com a les entrevistes), és possible entendre que la baixa participació sembla justificar-se en què el plantejament de la pràctica continua emmarcat en el model neohigienista del control social. Les crítiques i les

dimissions de professionals de l'àmbit sociocomunitari, en els moments que hi havia més recursos, en són una evidència.

En l'actualitat hi ha tres tipus d'espais plantejats com a espais de participació comunitària, la majoria impulsats per les institucions del territori. Per una banda, els projectes de juntes d'escales i de l'edifici de Venus plantegen l'acció en base al treball individualitzat, per afavorir que les persones que hi resideixen assoleixin competències per la promoció social, tanmateix, tenen una clara intencionalitat de control de conflictes veïnals a partir de l'acció de mediadors del territori. Val a dir que sembla que són els únics projectes que procuren afavorir les relacions interpersonals entre subjectes, però l'alerta de coaccions caciquils fa que es posi en dubte.

Per una altra banda, el suport a entitats del barri del Consorci de la Mina, facilita recursos a entitats del territori i se les acompanya per tal que desenvolupin activitats pròpies. Aquesta perspectiva potser té més semblances amb el model crític de l'educació. Això no obstant, com es recull a les entrevistes, no es prioritza el suport a entitats locals per davant d'entitats que han anat arribant.

Finalment, tant a les taules, com al PEBmina, es tracten temàtiques comunitàries, però són uns espais dissenyats per a la coordinació de professionals de les entitats i de les institucions que treballen al territori. En aquests espais, la participació de persones del veïnat és anecdòtica i, normalment, ho fan com a professionals.

Es pot intuir que tant en els projectes d'acció educativa a les escales, com en l'acompanyament d'entitats, es potencia l'acció entorn de l'*inter-est* comú entre els subjectes i els agents educatius, no obstant això, sent projectes del Consorci, sorgeix l'interrogant de per què una institució que sembla responsable de la baixa participació del veïnat, té projectes que poden encabir-se en el model crític de l'educació.

Al territori es promociona l'acompanyament de les entitats de manera individualitzada, amb respecte per les seves particularitats i de l'interès dels subjectes que s'interrelacionen, procurant que esdevinguin autònomes i que puguin dinamitzar les seves activitats. També se les convida a participar en les taules temàtiques i al PEBmina, no obstant això, la majoria d'organitzacions veïnals no hi van, tampoc es possibiliten altres espais de confluència d'aquestes organitzacions, i, per això, queden desvinculades les unes de les altres.

Si, com deia Valero (Annex 2), la raó de la baixa implicació en espais de participació està determinada per l'absència de sentiment de pertinença al barri, potser una estratègia vàlida seria la confluència de les entitats locals, que apleguen al veïnat entorn dels seus interessos concrets, per reconèixer la diferència i els elements comuns.

Queda clar que trobem un territori on la participació comunitària està segregada i que existeix una barrera molt marcada entre les comunitats veïnals, les entitats i les institucions, i les administracions (aquestes últimes parts tenen més relació en els espais de treball en xarxa, però limiten la participació ciutadana), i no es possibilita la generació d'espais de confluència de subjectes de les diferents comunitats. Les raons semblen ser provocades pel desinterès dels subjectes o per la desconfiança d'actuacions polítiques en el passat. Tanmateix, sembla que les parts no tenen interès a reclamar la confluència o, en tot cas, que les institucions, representants dels interessos de la ciutadania, no tenen voluntat de generar-los.

Si l'esforç institucional tingués interès per generar els espais de participació amb la part veïnal, hauria de cercar noves vies. No obstant això, cal assumir que fer-ho podria catalitzar una implicació massiva, similar a la que, en l'origen del barri, va mobilitzar una gran part de les comunitats a partir de la presa de decisions independents i desvinculades a l'agenda política. Caldria estar obert al diàleg, al conflicte i a la voluntat reparadora de l'aflicció generada durant dècades.

## 8. Conclusions

Aquesta revisió bibliogràfica permet fer una primera aproximació entorn de qüestions a tenir en compte en el moment de dissenyar espais de participació comunitària al barri de la Mina, a partir de l'anàlisi comunitari i del rol professional de l'educació social.

Pel que fa a l'objectiu general de la revisió bibliogràfica, podem confirmar que actualment no hi ha espais que aconseguixin aplegar a amplis sectors de la població del barri. Cal puntualitzar tres trets característics dels espais de participació comunitària: el primer és que han de tenir una finalitat; el segon és que han de tenir una temporalitat que compregui un inici i un final per valorar l'assoliment d'objectius; el darrer és que han d'incloure una part representativa del veïnat del barri, a la qual es dirigeix la participació. Cal tenir clar que una comunitat està formada pel veïnat que resideix al territori, pels professionals de les entitats i de les institucions que hi ha al marc territorial, així com, també, de les administracions.

Degut a la diversitat dels espais des d'on es promou la participació comunitària, aquest estudi no ha pogut aportar un coneixement complet sobre tots els espais que reivindiquen aquesta pràctica. No obstant això, la informació recollida permet tenir la certesa per afirmar que les taules temàtiques i el PEBmina són espais que no compten amb la participació sostinguda del veïnat en el disseny de les accions educatives. Això els converteix en espais de treball en xarxa de professionals, que puntualment compten amb l'assistència d'un nombre de veïns i veïnes per dissenyar accions de participació comunitària.

També es pot concloure que tant les institucions, com les comunitats del barri i les organitzacions veïnals, entenen la participació comunitària com espais en els quals ha d'estar present el veïnat, i en els quals s'ha de poder participar en la presa de decisions de temes que han de possibilitar la superació de problemàtiques a partir de la implicació. No obstant això, com dèiem anteriorment, les administracions fan ús de la seva autoritat i dels seus recursos per promoure una participació limitada a partir de la qual sostenen un dic de contingència poder mantenir el control i l'estabilitat social.

En un context com el de la Mina, on les administracions han cronificat la vulnerabilitat social i no han resolt gran part de les problemàtiques arrelades, la tasca educativa, encaminada a oferir la promoció social dels subjectes i de les comunitats, requereix professionals amb compromís ètic i transformador. Un compromís que possibiliti la creació d'espais comunitaris en els quals el veïnat tingui iniciatives nascudes de l'*inter-est* individual i, sobretot, dels interessos col·lectius de les comunitats que hi conviuen. Inclosos aquells que puguin ser contraris als interessos de les institucions.

A partir d'aquí, l'agent educatiu ha d'acompanyar als subjectes, detectar motivacions compartides en el col·lectiu i ajudar a impulsar espais organitzatius. Tanmateix, ha de trobar la manera de fer de mediador i d'afavorir els interessos de la col·lectivitat per tal de mantenir el vincle basat en l'*inter-est* amb els subjectes.

La coexistència de diferents comunitats i organitzacions veïnals no és garantia d'aconseguir que aquestes s'interrelacionin. Cal que els agents possibilitin la confluència de subjectes i d'entitats locals per tal de facilitar el reconeixement comunitari de la diversitat i possibilitar la interrelació a partir del diàleg. D'aquesta manera es genera la possibilitat que els subjectes identifiquin les consemblances, que construeixin vincles i que afavoreixin la detecció d'objectius comuns.

També cal tenir un coneixement actualitzat de la realitat de les comunitats i dels subjectes del barri, però caldrà que tingui present la història del barri. Una realitat canviant, emmarcada en una societat determinada pels canvis polítics, que condicionen els processos d'assimilació cultural, i el desenvolupament de l'economia globalitzada. Elements que afecten les seves necessitats i que influeixen en les interseccionalitats dels individus.

La recerca bibliogràfica també ha permès comprendre el context de la Mina i, a partir de la recerca historiogràfica, ha facilitat la comparació entre els models de les lògiques educatives en els diversos espais que promouen la participació en el barri. Ha quedat clar que no pot parlar-se del barri com una comunitat homogènia i que els projectes que busquen generar participació comunitària són més exitosos quan els impulsa la comunitat.

Tanmateix, cal advertir que la recerca ha trobat limitacions provocades per l'amplitud del tema escollit i per la confusió, intencionada o no, del concepte de participació comunitària. Ha estat així perquè no es redueix a un espai d'acció educativa concret, ni a l'acompanyament d'un col·lectiu social específic.

L'estudi ha volgut fer una primera recerca d'una realitat diversa construïda per molts grups humans diferents. Ha tingut en compte el desenvolupament històric del barri i, en tot moment, ha procurat sintetitzar i vincular la recerca de la revisió bibliogràfica als fets polítics i socials, ja que se'ls considera els catalitzadors de la situació actual en la qual cal emmarcar qualsevol proposta educativa del barri de la Mina.

En aquest sentit, altres futures línies de recerca que poden proposar-se serien les relatives al disseny d'accions sociocomunitàries sobre les principals problemàtiques reivindicades pel veïnat: l'acció per fer front a la vulnerabilitat (per l'èxit educatiu, l'accés laboral i de l'habitatge), la pràctica del civisme i l'ús de l'espai públic al barri, i la conscienciació entorn de la problemàtica de les drogues (tant pel consum, com la venda).

No obstant això, és important situar que així com el model neohigenista planteja el disseny d'espais participatius en base a protocols homogenis que intenten repetir independentment de la diversitat a la qual es dirigeix l'acció educativa, el model crític proclama que cada disseny ha de tenir un plantejament adaptat a les particularitats dels subjectes als quals es dirigeix l'acció.

Dit això, tenint en compte que la participació comunitària implica, com diu el nom: implicació de la comunitat, i la comunitat està constituïda pel veïnat, el qual participa de manera voluntària, i professionals de les entitats i les administracions del territori. En el moment que es planteja la creació d'aquesta mena d'espais, cal tenir en compte la participació d'aquests subjectes de manera diferenciada i, les persones participants, hauran de tenir clar en qualitat de què participen: com a professionals o com a voluntaris.

Per tant, en el moment de dissenyar l'espai caldrà tenir en compte quina finalitat té l'espai, quina durada tindrà el projecte i caldrà detectar als subjectes de la comunitat que tenen el mateix *interès*, per tal de fer una valoració del grau d'implicació i d'assistència veïnal que ha de tenir. Tenint en compte que amb una major participació voluntària del veïnat és possible aconseguir una major acceptació social de la iniciativa i una major legitimació comunitària. En el moment que es tinguin clars aquests indicadors, caldrà trobar la manera de convocar als subjectes de la comunitat, facilitant-ne l'assistència dels voluntaris i voluntàries.

En cas que els espais es dissenyin amb la finalitat de tenir una assistència limitada a professionals, no tindrà sentit anomenar-los espais de participació comunitària, ja que faltaria la presència voluntària del veïnat.



Per tot això, els espais de participació comunitària han de tenir una proporció major d'assistents voluntaris i, en conseqüència, han de caracteritzar-se perquè els subjectes del veïnat tinguin un major protagonisme. En aquest sentit, el paper de l'agent educatiu implica garantir l'adquisició de competències que permetin el sosteniment de l'*inter-est* individual en l'espai. Algunes d'aquestes competències són: les relacionades amb la generació de xarxes relacionals dels subjectes a partir del reconeixement de la diferència dels altres, la deconstrucció de prejudicis i dels mites existents; l'adquisició de coneixements que facilitin la millora del funcionament de l'espai; i la cooperació a partir de la consemblança i dels objectius comuns.

El present treball posa en valor les funcions de l'educació social, així com, també, posa en diàleg els models educatius. Una de les conclusions més rellevants és el posicionament professional entorn del model del *no tot és possible*. A partir d'aquest posicionament ètic, l'agent pot evitar veure's imbuït en comprendre la tasca professional com a una elecció entre la dicotomia del model del *tot és possible* i del model del *res és possible*. Amb aquest posicionament es possibilita una pràctica professional que concordi amb la perspectiva de la pedagogia crítica i la reflexió permanent, i permet dur a terme la seva pràctica educativa tenint en compte la seva condició de persona assalariada i, al mateix temps, el respecte pels subjectes i l'*inter-est* conjunt.

Durant el procés d'elaboració ha sigut necessari l'exercici reflexiu per comprendre el model del *no tot és possible*. Aquest posicionament implica trobar un punt intermedi entre l'assumpció de la tasca professional i la perspectiva de l'activista social (del militant polític), que a vegades pot tenir el professional de l'educació social, pel caràcter vocacional d'aquesta activitat professional. Per tant, aquest posicionament, que es troba en la cruïlla entre la política i l'ètica, situa el rol professional entre: una pràctica determinada per la tasca institucional i la seva relació contractual; i la voluntat transformadora d'una persona implicada, de valors crítics, que ha de trobar l'equilibri ètic per dur a terme la pràctica professional mitjançant l'interstici de la norma. Tanmateix, durant el desenvolupament dels diferents subtemes es fan unes pinzellades entorn de qüestions relatives a l'individu i al col·lectiu. Aquests són: com es crea la identitat del subjecte; com es crea una comunitat; què és el que porta al subjecte a voler a estar amb els altres; i com s'ha de donar la interrelació que projecti col·lectivament la cerca de la millora comunitària. No obstant això, aquestes quatre temàtiques poden ser investigacions futures, que serveixin per aprofundir en qüestions relatives a la participació comunitària de la Mina.

## Bibliografia

- Aricó, G. (2015, 27 d'octubre). A 25 años de la "intifada del Besòs" o la apropiación simbòlica del conflicto urbano en el margen derecho del Besòs. *Observatoriconflicteurba.org*. Recuperat de <https://observatoriconflicteurba.org/2015/10/27/a-25-anos-de-la-intifada-del-besos-o-la-apropiacion-simbolica-del-conflicto-urbano-en-el-margen-derecho-del-besos>.
- Aubán, M. (2021). *Memorias de la ciudad sin historia: la importancia de los afectos en la construcción y en las vivencias del barrio de La Mina* [Tesi doctoral]. Departament de Teoria i Història de l'Arquitectura i Tècniques de la Comunicació, Universitat Politècnica de Catalunya (directora: Marta Llorente Díaz).  
<https://upcommons.upc.edu/handle/2117/351668?show=full>
- ASEDES (2007). *Documents professionalitzadors* [En línia]. Recuperat de <http://www.eduso.net/archivo/docdow.php?id=177>.
- Ballestín, B. (2017). *Introducció a la investigació socioeducativa*. Barcelona: FUOC.
- Beltrán, J. (2016). *El nou valor de la diferència*. Barcelona: FOUC.
- Castel, R. (2004). Encuadre de la exclusión. Karsz, S. *La exclusión: bordeando sus fronteras: definiciones y matices* (pàg. 55-86). Barcelona: Gedisa.
- Consorci del barri de la Mina (2020). *Memòria d'activitats 2020. 2020, Pla de Transformació del barri de la mina*. Recuperat de <https://www.barrimina.cat/programes-socials/memoria-activitats-2020.pdf>
- Consorci del barri de la Mina (2022). *Consorti del barri de la Mina*. [www.barrimina.cat](http://www.barrimina.cat)
- De la Riva, Fernando (2012, 22 d'octubre). 25 provocaciones para la participación comunitaria (revisadas). *Apuntes para la participacion*. Recuperat de <https://participacion.wordpress.com/2012/10/22/25-provocaciones-para-la-participacion-comunitaria-revisadas>.
- Filigrana, P. (2020). *El pueblo gitano contra el sistema-mundo. Reflexiones desde una militancia feminista y anticapitalista*. Madrid: Akal.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo veintiuno España.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la indignación: cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Mèxic D.F.: Siglo veintiuno editores.
- Freire, P. (1997). *Política y educación*. Mèxic D.F.: Siglo veintiuno editores.
- Freire, P. (1998). *Educación y participación comunitaria*. Revista Tarea. *Experiencias educativas* (pàg. 29-33). Lima: Tarea.

- Gramsci, A. (2000). *Cuadernos de la cárcel*. Puebla: Ediciones Era.
- Gramsci, A. (2004). *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Buenos Aires: Nueva visión.
- Marchioni, M. (1999). *Comunidad, participación y desarrollo. Teoría y metodología de la intervención comunitaria*. Madrid: Popular, S.A.
- Magaña, C.R (Coord.), Quiroga, V., Casas, J., Coll, Ò. i Jaile, J. (2020). *Vivir entre luces y sombras: La Mina nueva 2000-2020. Intervenciones sociourbanísticas, políticas públicas y exclusión social*. Barcelona: Universitat de Barcelona i Escola de Treball Social GRITS.
- Montferrer, J. M. (2014). *Història del barri de la mina. 1969-2000*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Montferrer, J. M. (2016). *El Pla de Transformació de la Mina, 2000-2015*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Moyano, S. (2012). *Acción educativa y funciones de los educadores sociales*. Barcelona: Editorial UOC.
- Moyano, S. i Planella, J. (2012). *Practicum III. Anàlisi de la pràctica educativa* [recurs d'aprenentatge]. Barcelona: FUOC. Recuperat de <http://cvapp.uoc.edu/autors/MostraPDFMaterialAction.do?id=194957>
- Medel, E. (2010). *Elements que configuren els models educatius*. Barcelona: FUOC.
- Núñez, V., Tizio, H., Medel, E. i Moyano, S. (2010). *Encrucijadas de la educación social. Orientaciones, modelos y prácticas*. Barcelona: Editorial UOC.
- Núñez, V. (2010). *Fils nous i vells per teixir oportunitats*. Barcelona: FUOC.
- Pujal, M. i Cubells, J. (2019). *La identitat (el self)*. Barcelona: Editorial UOC.
- Real Academia Española. (2022). *Real Academia Española*. [www.dle.rae.es](http://www.dle.rae.es)

## ANNEX 1. Resum entrevista a J.M.

### Dades

*Nom de l'estudiant*

Eric Miguel Rodríguez Rodríguez

*Treball de Final de Grau*

Revisió bibliogràfica sobre l'acció educativa i l'educació social en els espais de participació comunitària del barri de la Mina

*Persona entrevistada:* Jacobo Muñoz

*Altres dades:* Educador, coordinador i vocal de la junta de l'Associació Casal Infantil de la Mina

*Data entrevista:* 31/03/2022

*Lloc entrevista:* Casal Cívic de la Mina

*Hora inici Entrevista:* 12:30

*Duració entrevista:* 00.46.14

### Objectiu de la investigació:

Conèixer el model de participació comunitària al barri de la Mina, des de la perspectiva d'un educador del barri, que treballa i participa en una entitat educativa veïnal. També aconseguir informació per fer una aproximació històrica i actual del barri.

### Comentaris al desenvolupament de l'entrevista:

Ha estat un model d'entrevista etnogràfica per aprofundir en qüestions especificades en els objectius de la investigació. L'entrevistat ha anat orientant la conversa, però les preguntes eren obertes i deixaven que la persona entrevistada expliqués el que creia amb llibertat.

Ha estat fluida, perquè els dos ens coneixem des de fa una dècada, i hem estat còmodes, ja que ha estat a una de les sales on fan l'acció educativa del Casal, un espai on els dos estem molt còmodes.

### Resum de l'entrevista:

A partir de la feina feta amb les famílies es té la percepció que la cultura hegemònica vol eliminar el que per elles significa ser gitano a partir de: la distorsió donant una imatge que potser no és la més popular entre el mateix poble gitano; i que, potser, tampoc se senten representades pels portaveus del poble gitano. Critica que des de les mateixes institucions, en moltes ocasions, es barreja la identitat gitana amb un factor de risc.

Té la sensació que quan es demana participació, les persones poden tenir una predisposició negativa per la falta de reparació d'una cultura que en moltes ocasions invisibilitza la cultura gitana, que moltes vegades la culpabilitza, es criminalitza; que en 600 anys no s'ha aconseguit

trencar aquest imaginari col·lectiu i que això dificulta argumenta la possibilitat la desconfiança cap a les institucions i els agents educatius (en el cas de l'educació, pel que fa a l'absentisme escolar). Sembla que volen que assimilin la cultura hegemònica, però no que s'integrin mantenint la seva cultura.

Muñoz reflexiona i obre interrogants sobre si sabríem descriure la cultura *paya* i del perquè s'han de posar tantes limitacions; està convençut que la cultura gitana pot ser molt diversa. Acaba dient que té la sensació que amb altres cultures, com la jueva, s'ha fet aquesta reparació, però que amb el poble gitano no.

Per ell, la participació comunitària, és: molta gent, amb un objectiu comú, que arriba a acords i pren decisions. No necessàriament ha d'implicar que la comunitat hagi d'estar present en tots els espais, i menys encara en espais professionalitzats amb un llenguatge massa tècnic. Els professionals han de buscar estratègies per fer participar en la comunitat, però no carregar-s'ho tot per no generar unes expectatives massa altes a la mateixa comunitat.

Si la comunitat ha d'assistir a les reunions del PEBmina, a la taula de drogues, a les reunions de la Plataforma, a les reunions de l'associació, a les del CAP, a les de l'escola, etcètera, els professionals estarien demanant massa a la comunitat. S'ha de buscar la manera de fer d'altaveu de la seva veu.

Entén que els processos participatius que no porten vinculats propostes decisòries, que posin en pràctica el que diuen les persones que hi participen i que són merament consultius, no estan ben enfocats.

Unes altres conclusions de l'entrevista és que la participació ha de ser voluntària sempre, i també que els professionals socioeducatius han de donar les eines, despertar la curiositat i la il·lusió per transformar la realitat, i fer d'altaveu de la veu. Qüestiona si les pràctiques actuals són les adequades; si generar espais diversos, que justifiquen diferents subvencions, és l'estratègia adequada, ja que no té clar que donin respostes unitàries a les necessitats generals del barri.

Posa l'exemple que des del Casal Infantil fan un procés participatiu per la transformació del pati del Casal, on participen les famílies de l'entitat, però és una acció molt limitada. També exemplifica el procés participatiu de l'escola per dissenyar les activitats extraescolars. Així i tot, reflexiona entorn de la fórmula d'integrar totes les propostes per superar problemàtiques generals del barri.

Des de la seva experiència pròpia, sintetitza que per generar participació comunitària cal que els agents promoguin accions per recuperar la il·lusió per canviar les coses, de resiliència, i de compartir la vida de la ciutadania. Creu que implica millorar l'espai públic que és on es troba la comunitat (fa referència a pràctiques negatives i a la brutícia); fa un paral·lelisme del barri

comparant-lo amb la selva, diu que sembla un territori hostil en el qual, per sobreviure, hi ha ocasions en les quals t'has de presentar com un subjecte agressiu. S'ha de fer que això canviï, que es convidi al veïnat a trobar-se comunitàriament.

## ANNEX 2. Resum entrevista a E.V.

### Dades

*Nom de l'estudiant*

Eric Miguel Rodríguez Rodríguez

*Treball de Final de Grau*

Revisió bibliogràfica sobre l'acció educativa i l'educació social en els espais de participació comunitària del barri de la Mina

*Persona entrevistada:* Esperanza Valero

*Altres dades:* Coordinadora de la xarxa laboral del Consorci de la Mina

*Data entrevista:* 06/04/2022

*Lloc entrevista:* Consorci de la Mina

*Hora inici Entrevista:* 10:30

*Duració entrevista:* 00:34:26

### Objectiu de la investigació:

Conèixer el Consorci i la perspectiva de la institució en l'àmbit de la participació comunitària, tenir una fotografia sobre els espais de participació, del moviment veïnal i de les diferents comunitats. També per conèixer el model d'acció educativa amb la qual es plantegen les accions de la institució.

### Comentaris al desenvolupament de l'entrevista:

Ha estat un model d'entrevista etnogràfica per aprofundir en qüestions especificades en els objectius de la investigació. L'entrevistat ha anat orientant la conversa, però les preguntes eren obertes i deixaven que la persona entrevistada expliqués el que creia amb llibertat. Ha estat satisfactòria perquè en general he recollit respostes per a les temàtiques que volia abordar. Potser ha faltat conèixer amb major profunditat elements històrics, però entenc que és important aconseguir tenir coneixement actual, i això s'ha assolit molt bé.

Hi ha hagut un tracte proper i cordial perquè Valero i jo ens coneixem des de fa una dècada i sempre hem tingut bona relació. Valero m'ha ofert documentació *in situ* i s'ha preocupat per facilitar-me el que necessités.

### Resum de l'entrevista:

Valero és una professional que treballa al Consorci. Coordina els serveis tècnics de l'àrea laboral. No obstant això, ella ha treballat en altres projectes del barri des de fa una dècada.

Sobre el concepte de participació comunitària Valero situa que és un terme utilitzat des de fa molts anys, d'abans que ella arribés a la institució. Reflexiona sobre si amb aquest concepte

parlem d'informar a la gent. Planteja que aquesta pràctica facilita abordar temes socials que poden implicar a tota la comunitat d'un territori, per fer-los front entre les institucions i la ciutadania, adquirint una responsabilitat conjunta.

Entén que es poden diferenciar entre dos tipus de participació: una participació activa, en la qual existeix aquesta corresponsabilitat entre les institucions i la ciutadania, a partir de processos d'opinió, fer plans conjunts al territori, etcètera, i on ella situa que, si les iniciatives neixen des de les organitzacions veïnals, és millor; i la participació passiva, potser la situació actual al barri, on les institucions tenen dificultat per aconseguir que la ciutadania s'impliqui als espais de participació i que adquireixin protagonisme.

Explica que el Consorci ha impulsat diferents espais des del seu origen, en algunes va ser l'administració impulsora, però procura cedir el protagonisme per afavorir el relleu a altres entitats. Així i tot, hi ha altres institucions que també en generen; com el barri forma part del municipi de Sant Adrià del Besòs, hi ha espais impulsats per aquesta altra administració.

Relata una llarga llista de taules en les quals participa, entre les quals fa èmfasi en el valor comunitari: de la Taula territorial d'intervenció en l'edifici Venus, impulsada pel Consorci; la taula d'inclusió social on participen coordinadors del projecte Venus i de la Junta d'escalas; i el Projecte Educatiu de Barri (PEBmina), en el qual participen professionals de moltes entitats del barri, sobretot educatives, a través dels plenaris i de les tres comissions de treball, a partir d'un pla estratègic consensuat per les persones que hi participen. Al PEBmina és on més participació hi ha.

A tots els espais i taules on participa el Consorci predomina l'assistència de professionals. No obstant això, sempre obren la porta i conviden a entitats veïnals, i en algunes d'aquestes taules és habitual trobar-se a representants de la Plataforma d'entitats i veïns/es i l'Associació de veïns. Però normalment són espais conformats per professionals de serveis i entitats.

Fent un repàs al moviment veïnal, Valero posa en valor que al territori hi ha hagut molta activitat associativa, i que moltes de les entitats que existeixen en l'actualitat són de la dècada dels anys vuitanta. No obstant això, situa que són organitzacions que no tenen relleus generacionals. A partir d'aquí, fa una apreciació global de la situació i valora que aquesta realitat és una situació repetida a la majoria de territoris; l'associacionisme està en un moment de reflux i té una incidència molt baixa.

Al barri de la Mina, el teixit associatiu i el treball en xarxa és molt important i molt actiu. Afirma que segur que pot millorar molt, però que hi ha factors que tenen incidència i que també cal tenir-los en compte; per exemple, les idees que exalten l'individualisme.



El Consorci sempre procura fomentar la participació social a partir d'una línia de subvencions genèriques. No obstant això, afirma que no es pot obligar la ciutadania a participar si ella no ho vol. Assenyala la necessitat de treballar el sentiment de pertinença a la comunitat, aconseguir que la ciutadania se senti escoltada i que se'ls dóna el que ella demana. Malauradament, no sempre pot ser així i, en altres ocasions, els processos són massa llargs i les institucions no són capaces de transmetre la sensació de progrés.

Dit això, afirma que els espais de participació estan, es convida a les entitats i existeix el treball en xarxa. Potser les entitats més actives no són representatives per la ciutadania que viu al barri, i potser cal tenir espais separats on només treballin els tècnics i, en altres, hi participi la ciutadania amb altres professionals.

Posa d'exemple el bon funcionament de l'Associació de comerciants del barri. Explica que és l'única entitat que organitza aquest col·lectiu específic al municipi, i relata que al principi estava molt aturada, però que va crear-se un servei de dinamització comercial des del Consorci amb l'objectiu que l'entitat s'autogestionés, i fa temps que tenen molta autonomia. Des del moment que va detectar-se la capacitat d'autogestió, els professionals només donen facilitats i fan de mediadors perquè puguin assolir objectius i perquè puguin tenir una bona relació amb les administracions. Situa l'acció en acompanyar l'entitat i que ella sigui la protagonista.

També parlem del poble Romani. Aclareix que no se sap quanta població gitana hi ha al barri apel·lant a la il·legalitat d'aquesta mena de censos. Diu que es parla d'un 30% de població romaní al barri, però adverteix que les fonts poden ser esbiaixades, ja que molts d'aquests estudis es fan a partir d'indicadors de vulnerabilitat.

D'estaca que a molts dels espais de participació et pots trobar gitanos perquè n'hi ha que són professionals de les entitats i administracions que hi participen. Això no obstant, assumeix que és poc usual trobar-ne en qualitat de ciutadà. Planteja l'interrogant de si la raó pot estar condicionada pel sentiment de pertinença de la comunitat al barri. Tot i això, recorda que la FAGIC s'encarrega de gestionar el servei de mediació de l'Ajuntament i que el Centre Cultural Gitano de la Mina gestiona el Servei de suport a la comunitat gitana.

Sobre el dubte estès al barri, entorn de les raons per les quals el Consorci continua existint (car l'última renovació pública situava la data final en l'any 2015), Valero diu que és per la voluntat de continuar de les quatre administracions que el conformen (Generalitat de Catalunya, Ajuntament de Sant Adrià de Besòs, Ajuntament de Barcelona i Diputació de Barcelona). Com dicten els estatuts, la continuïtat del Consorci està vinculat a la consecució dels objectius (quelcom que no s'ha aconseguit) o a la voluntat de continuar de les administracions que en formen part. En cas de veure's interrompuda la continuïtat, imagina que passaria com en altres barris i cada institució

s'encarregaria de les seves funcions i competències. En aquest cas, l'Ajuntament de Sant Adrià de Besòs i la Generalitat de Catalunya haurien de fer-se càrrec de la majoria de la gestió al territori. A tall de conclusió, l'entrevistada diu que és important valorar la participació globalment; que l'individualisme ha anat apartant la comunitat de les nostres vides, i que, així i tot, el barri de la Mina continua fent moltes més activitats que altres barris. Diu que aquí, fent referència a la Mina, es fomenta la participació des de les institucions i des del teixit associatiu, però que cal continuar buscant la "vareta màgica" per promocionar-lo i per reforçar tots els espais que existeixen. Afegix que un dels últims projectes que cercaven aquests objectius es deia "la Mina 2020". Aquest tenia la intenció d'establir una relació fluida amb les entitats, per conèixer les necessitats que tenien i per garantir que aquestes tinguessin constància del que es feia a les taules de participació i de coordinació existents. Per no donar per fet que ho coneixien. Però la Pandèmia de la COVID-19 va obligar a reconvertir el projecte per donar suport amb tràmits que la comunitat necessitava (per exemple per tramitar la Renda Garantida i l'Ingrés Mínim Vital), i va acabar cancel·lant-se. Ara, el Consorci, valora com reprendre el projecte o si començar-ne un de nou.

## ANNEX 3. Resum entrevista a J.M.M.

### Dades

*Nom de l'estudiant*

Eric Miguel Rodríguez Rodríguez

*Treball de Final de Grau*

Revisió bibliogràfica sobre l'acció educativa i l'educació social en els espais de participació comunitària del barri de la Mina

*Persona entrevistada:* Josep Maria Monferrer

*Altres dades:* Antic docent d'escoles al Camp de la Bota i al barri de La Mina, activista veïnal i creador de l'Arxiu històric del Camp de la Bota i la Mina.

*Data entrevista:* 29/03/2022

*Lloc entrevista:* Arxiu històric del Camp de la Bota i la Mina

*Hora inici Entrevista:* 10:30

*Duració entrevista:* 01.11.49

### Objectiu de la investigació:

Conèixer els models de participació comunitària al barri de la Mina, des de la perspectiva d'un educador que va ser docent al Camp de la Bota i al barri de la Mina, i que sempre ha defensat el model de pedagogia crítica (fonamentalment la pedagogia de l'oprimit de Paulo Freire).

Monferrer és un dels activistes en actiu més veterans al barri i és el creador de l'Arxiu històric del Camp de la Bota i la Mina. Per tant, també aprofitarem per conèixer a fons les complexitats, amb una perspectiva comparativa entre el moment actual i tota la història del barri.

### Comentaris al desenvolupament de l'entrevista:

Ha estat un model d'entrevista etnogràfica per aprofundir en qüestions especificades en els objectius de la investigació. L'entrevistat ha anat orientant la conversa, però les preguntes eren obertes i deixaven que la persona entrevistada expliqués el que creia amb llibertat.

L'entrevista ha estat molt còmoda i fluida. De fet, les respostes de les preguntes s'han estès tant que de vegades era difícil reubicar-se en els objectius de la investigació, per la quantitat d'informació que donava l'entrevistat. En aquest sentit, l'extensió del temps de gravació d'aquesta entrevista, respecte de les altres, n'és una prova.

### Resum de l'entrevista:

Josep Maria Monferrer té gairebé 80 anys i viu al barri de la Mina des de fa 50. És el creador de l'Arxiu històric del Camp de la Bota i la Mina perquè, quan era educador, va pensar que si ningú

guardava la informació, aquesta es perdria. Actualment participant en l'Associació de Veïns de la Mina i a la Plataforma d'entitats i veïns/es; hi participa des de la fundació d'ambdues organitzacions.

Comença explicant els seus orígens i la influència que va tenir sobre ell el treball de Paulo Freire, amb la pedagogia de l'oprimit, i un dels seus mestres de l'Escola pia que feia que aplicava la pedagogia de l'oprimit al Camp de la Bota (Botey). Va ser en el moment que Botey va ser empresonat pel feixisme, que va decidir fer-li el relleu.

Parlem de com entén el paper de l'agent educatiu i situa la contradicció que hi ha entre l'educació i l'ensenyament: ensenyar és un terme piramidal, on la relació de l'educador amb els educands és des de l'autoritat i el subjecte no pot participar en la decisió del contingut. En canvi, l'educació ve del concepte llatí *exducere* (treure de dintre); cadascú és diferent, no hi ha dos homes o dues dones iguals i cadascú té la seva riquesa interna. Afirmar que quan volem estandarditzar a les persones les estem podrint, en canvi, diu que quan volem treure de dintre tot lo bo que té el subjecte, el fem humà. Conclou que va renunciar a l'ensenyament i s'ha dedicat a l'educació; a *exducere*, a ajudar a la gent a treure tot lo bo que té i que vol treure, i que serà educador fins que es mori.

És de l'opinió que la quantitat d'estudis que té una persona no la fa més sàvia, i afirma conèixer persones amb moltes titulacions que són molt mala gent. Explica algunes anècdotes de quan era professor, al Camp de la Bota i a la Mina, de situacions que el van impactar. Ell tenia clar que la seva posició no era d'autoritat, no creia en el càstig, però tenia clar que s'havia de posar límits i recordar als infants que, igual que ell no faltava el respecte, no se l'havien de faltar a ell tot i viure realitats molt complexes a les seves llars. Ell els acompanyava i parlava amb les famílies quan era necessari. Els alumnes d'aquelles històries vivien situacions de vulnerabilitat i a alguns no els ha tornat a veure, ja que per raons diverses les famílies havien hagut de fugir. Destaca que veure la capacitat de resiliència de les persones del barri, moltes eren vulnerables i pobres, va ensenyar-li molt.

Parlant de com alguns alumnes han acabat dedicant-se a la màfia, ell admet que ho entén, car moltes vegades és l'únic recurs que tenen per sobreviure. Diu que l'educador ha d'analitzar la realitat des del context que viuen les persones vulnerables, i no des de la posició de les elits.

Quan li pregunto que entén per participació comunitària no sap què contestar. Diu que participació comunitària hi ha hagut al barri des del principi, i riu dient que és un concepte brillant: per participació entén que es parla de formar part d'alguna cosa; i, en desenvolupar el concepte de comunitària, es pregunta si al parlar de comunitat es parla de l'estructura que aglutina un

model social, o si és la xarxa que aglutina la identitat d'algunes persones. Tot seguit afirma que la Mina és un *poti poti* (com a tot arreu).

Quan es parla de participació comunitària d'una comunitat prefabricada a ell no l'interessa, perquè si està prefabricada no és un model d'educació sinó d'ensenyament. Ell posa en valor el sentit de la paraula *comú* i diu que és necessari que les persones participin amb llibertat i generin la seva pròpia identitat. Però quan el *comú* el marca la legislació; destrossa la societat. Diu que aquests models autoritaris no són humans.

Els processos més participatius que recorda, els ubica en l'origen del barri. Mai s'han tornat a veure reunions amb 2000 persones; en un context en el qual van buidar les barraques, en el qual les institucions van obligar a viure a les persones en edificis sense acabar de fer, amb molts problemes i els carrers sense asfaltar; en un barri sense acabar i ple com un ou, la gent va començar a protestar. En començar aquestes protestes es va començar a organitzar l'Associació de veïns, i els professionals del barri (fa referència al fet que educadors com ell) van començar a participar-hi per aportar els seus coneixements (fent referència al fet que moltes persones no sabien escriure).

L'origen del barri, amb un veïnat que passava fam, que va conviure i patir les conseqüències de la droga i de l'estigma viscut a partir de pel·lícules com *Perros Callejeros*, va catalitzar la lluita veïnal conjunta contra la pobresa i per la dignitat comunitària. Afirma que, haver-los inserit en el món urbà, sense sortides, generava una situació on la violència era una expressió habitual.

També assenyala la força que van anar adquirint alguns cacics locals, els quals, amb total impunitat, van començar a intimidar a part del veïnat. De fet, fa referència a dues ocasions en les quals, algunes persones, van intentar fer-li mal bé l'Arxiu i el local a plena llum del dia (al migdia). Pregunto a l'entrevistat quina valoració té dels espais de participació impulsats per les administracions, per tal d'indagar en la seva percepció, i diu que n'hi ha molts i que fa temps que no segueix la feina concreta que fan. Així i tot, també diu que va deixar de participar en reunions d'aquestes perquè les trobava massa institucionals i perquè la perspectiva de les reunions estava enfocada en la pràctica professional. Tanmateix, tenia la sensació que el protagonista ja no era el veïnat sinó els professionals que no eren del territori i moltes vegades el desconeixien.

Diu que el nivell cultural de les persones del barri és molt més ric que el que hi havia en l'origen del barri. Tot i això, l'associacionisme és molt més feble ara que anys enrere. Encara que ara hi ha més serveis i les infraestructures dels espais de les entitats són millors, potser abans la convivència comunitària es respectava més perquè es plantejava en assemblees de centenars de veïns. Ara l'organització social la plantegen persones de fora i la gent del barri no s'implica en res.

Parlant sobre la comunitat, Monferrer fa referència a la diversitat comunitària posant d'exemple al poble gitano: diu que només cal passejar per la Mina per adonar-se que hi ha cinc o sis esglésies evangèliques (confessió que s'ha anat popularitzant entre aquesta comunitat), això és, en gran part, perquè dintre del mateix poble gitano hi ha diferents comunitats.

Sobre l'augment de l'església al barri fa un símil interessant amb l'època esclavista; explica com després de la caiguda de l'Imperi romà, és l'església la que, en mig del caos, es fa amb el control del poder, i el poder eclesiàstic passa a dominar tota Europa. Reflexiona sobre com la religió que defensa als més pobres passa, de cop, a convertir-se en una de les institucions més rica i poderosa del món.

Monferrer declara que en el passat del barri, hi havia gitanos a l'Associació de veïns i a les juntes directives d'organitzacions polítiques d'esquerra que hi havia al barri. Però sembla que ara resulta més atractiu participar en el *culto* (a l'església).

Parlant de les entitats del barri en general, detalla que en l'actualitat no hi ha coordinació ni xarxa. Diu que hi ha diferents identitats que van al seu aire i que s'ajunten per fer activitats puntuals. A més, responsabilitza l'administració de tractes de favor desiguals. Ho exemplifica exposant la diferència que hi ha entre els locals de tres grups de dones que hi ha al barri: el Grup de Dones Iris té un local al Casal Cívic on no s'han de preocupar per res; l'Associació de Dones Adrianes, la segona organització femenina del barri (molt implicada en política), té un local propi, però s'han de fer càrrec de totes les despeses del manteniment del local i no té ni lavabo; i les darreres, estan a un local podrit d'humitats (parla d'Alfacostura, la primera organització femenina del barri).

Monferrer insisteix a fer referència a l'impacte del Pla de transformació. Diu que les transformacions urbanístiques han afavorit la segregació social. Han generat divisió entre el barri amb barreres arquitectòniques artificials; almenys, abans, el Centre Cívic i les escoles permetien que la gent de la Mina vella i la Mina nova es trobessin. Ara hi ha descampats i una rambla, on poca gent s'atura, que no va enlloc i per on passen tramvies i cotxes de pujada i de baixada.

Per acabar, relata la seva assistència a una reunió per analitzar globalment el barri, organitzada per una empresa contractada pel Consorci (anomenada *Momentum*). Diu que en la reunió hi havia una vintena de persones, tots de fora del barri exceptuant algú que hi havia viscut i que treballa a l'Ajuntament, i quatre assistents eren representants d'entitats veïnals del barri. En aquesta reunió tots, exceptuant als quatre veïns, tenien la mateixa posició, però, és clar, era l'opinió majoritària. Descríu el projecte com una presa de pèl.

## Resum de taules

|  | Pàgina |
|--|--------|
| Taula 1. Taula de drogues (2020)   | 20     |
| Taula 2. Taula de Salut Mental (2020)  | 21     |
| Taula 3. Xarxa laboral i Programa integral d'intervenció en el bloc de Venus (2020)            | 21     |
| Taula 4. Inclusió social: Comitè d'impulsió, Mesa d'habitatge i Jornades participatives (2020) | 22     |
| Taula 5. Espai públic i educació cívica, ordenança i seguretat (2020)                          | 22     |
| Taula 6. Educació (2020)   | 22     |