
Relats etnogràfics

PID_00269749

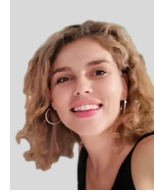
Neus Alberich González
Eva Bretones Peregrina
Beatriz García García

**Neus Alberich González**

Educadora social i llicenciada en Història, màster en Recerca bàsica i aplicada en antropologia. Ha treballat com a educadora, formadora i mediadora amb diferents col·lectius de persones migrades i refugiades, i amb infants i joves. Ha participat en diferents grups de recerca i ha fet recerques sobre joventut, migracions, refugi i gènere, entre d'altres, sempre des d'un vessant pràctic. Actualment és tècnica d'interculturalitat i inclusió social a l'Agència Catalana de la Joventut, on desenvolupa projectes en aquests àmbits, forma professionals, elabora recursos i fomenta una xarxa de professionals amb perspectiva intercultural. Combina aquesta activitat amb la docència universitària en els graus d'Educació Social de la UOC i la URL i amb la participació en algun altre projecte o recerca. Ha militat en diferents grups i entitats de barri feministes i antiracistes.

**Eva Bretones Peregrina**

Educadora social, pedagoga i màster en Recerca bàsica i aplicada en antropologia. És doctora per la Universitat Autònoma de Barcelona i s'ha especialitzat en temes de participació escolar, diversitat cultural i minories ètniques. En la seva trajectòria professional ha combinat l'acompanyament educatiu a adolescents i joves amb dificultats de participació sociocomunitària amb la docència a la universitat. Va ser professora associada en el Departament de Pedagogia Aplicada de la UAB fins a l'any 2009. Actualment és professora en els Estudis de Psicologia i CE de la Universitat Oberta de Catalunya. És membre del Grup de Recerca en Antropologia Fonamental i Orientada (GRAFO) de la UAB des de l'any 2008, del grup de recerca Laboratori d'Educació Social (LES) de la UOC des de l'any 2010 i del grup d'Antropologia i Educació de l'Institut Català d'Antropologia (ICA) des de l'any 2018. Codirigeix la sèrie editorial «Educació social» de l'Editorial UOC. Algunes de les seves publicacions es poden consultar a www.researchgate.net/profile/eva_bretones.

**Beatriz García García**

Educadora social i doctora en Antropologia Social i Cultural per la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB). Especialitzada en l'anàlisi de processos de transmissió cultural en contextos de diversitat social i cultural, considera imprescindible incorporar la dimensió cultural en els acompanyaments educatius i en tota mena de projectes socioculturals. Ha treballat com a educadora en diferents projectes, ha investigat dinàmiques socioculturals en diferents països de l'Àfrica Subsahariana i actualment fa recerca etnogràfica al Senegal per a la UAB. Des de fa diversos anys és professora col·laboradora de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC). És membre del Grup de Recerca en Antropologia Fonamental i Orientada (GRAF) de la UAB, de l'Equip de Recerca en Antropologia Aplicada a la Salut (ERAAS) i del grup Antropologia i Educació de l'Institut Català d'Antropologia (ICA).

L'encàrrec i la creació d'aquest recurs d'aprenentatge UOC han estat coordinats per la professora: Eva Bretones Peregrina (2020)

Primera edició: febrer 2020

© Neus Alberich González, Eva Bretones Peregrina, Beatriz García García

Tots els drets reservats

© d'aquesta edició, FUOC, 2020

Av. Tibidabo, 39-43, 08035 Barcelona

Realització editorial: FUOC

Cap part d'aquesta publicació, incloent-hi el disseny general i la coberta, no pot ser copiada, reproduïda, emmagatzemada o transmesa de cap manera ni per cap mitjà, tant si és elèctric com químic, mecànic, òptic, de gravació, de fotocòpia o per altres mètodes, sense l'autorització prèvia per escrit dels titulars dels drets.

Índex

Introducció	5
1. Estació Jove	7
1.1. Introducció al cas	7
1.2. El context de l'Estació Jove	7
1.3. Presentació del centre juvenil	8
1.4. El dia a dia de l'Estació Jove	10
1.5. Algunes consideracions per començar a reflexionar sobre el cas	16
2. «Territori comanxe»	18
2.1. Introducció al cas	18
2.2. «Territori comanxe»	18
2.3. Consideracions finals	30
3. Casa Esperanza	32
3.1. Introducció al cas	32
3.2. El recurs i el seu context	32
3.2.1. L'arribada a Casa Esperanza	34
3.2.2. La tasca de les educadores	34
3.3. La vida a Casa Esperanza	35
3.4. L'arribada de la Mabinta i la Binta	36
3.5. L'arribada de l'Alma	40
3.6. Consideracions per tenir en compte en el treball d'acompanyament socioeducatiu de persones diverses i vulnerables evidenciades en el cas	43
Bibliografia	47

Introducció

Aquest mòdul busca aproximar el lector a tres situacions reals que aporten descripcions detallades de pràctiques humanes. Les tres experiències relaten històries corals en entorns professionals singulars. L'objectiu és poder construir coneixement situat al costat del lector. Un exercici epistemològic, empíric, metodològic i social que permeti produir coneixement incorporant la mirada dels altres. Això és, coneixent i produint coneixement científic al mateix temps.

Les tres experiències que es relaten en aquestes pàgines aborden, des de la particularitat, la complexitat de tot fenomen educatiu. Aquest procés és una tasca complexa perquè tot procés educatiu s'emmarca en diferents models que proposen maneres diverses i desiguals de vincular els subjectes a les exigències del seu moment vital, del seu grup i del seu context. En els tres casos, aquest és el resultat de la investigació i el treball etnogràfic: el reconeixement i la descripció, no només dels diferents models que se superposen en un mateix context sinó també d'aquells elements que posen en joc; la seva justificació des de posicionaments teòrics o ideològics diversos; els interessos que els expliquen, etc.

Les experiències, per tant, busquen submergir el lector en la multidimensionalitat dels processos educatius que es relaten. Serà necessari, per tant, estar atents a les perspectives històriques, teòriques, ideològiques, polítiques i ètiques que els expliquen, en un diàleg permanent amb les autores, amb els subjectes objecte d'estudi i amb un mateix. Això és, fent un aprenentatge comprensiu que provingui de la reflexió sobre la teoria i la seva constatació empírica. En definitiva, es tracta d'un acte de responsabilitat que permeti el lector no solament anar descobrint els sabers que operen en els contextos professionals que es relaten, sinó també anar construint un posicionament pedagògic a l'hora de confrontar la pràctica professional. Com podem aprendre, si no, a reconèixer, pensar, desconstruir, reconstruir, transformar, elaborar i engegar models d'educació social (Núñez, 2002).

Des d'aquesta perspectiva, la lectura i l'anàlisi dels processos educatius que es relaten són també una mena d'experiència professional per al lector, una experiència que es nodreix necessàriament de la trobada entre els subjectes que són estudiats, l'especificitat de cadascuna de les investigadores que els relaten i la trajectòria vital del mateix lector.

1. Estació Jove

1.1. Introducció al cas

Els centres juvenils són espais educatius en els quals intervenen equips educatius socials en activitats més o menys dirigides. Són espais en els quals es poden observar i registrar, a partir de tècniques etnogràfiques, les interaccions entre persones professionals de l'educació i persones joves, entre diferents persones i grups de persones joves, en el marc d'unes institucions que tenen uns projectes educatius concrets i que s'emmarquen en uns contextos geogràfics i socials determinats.

Per tant, en aquests centres podem observar, entre d'altres: unes relacions i uns processos educatius que són inserits en uns marcs institucionals concrets; unes creences sobre la joventut i els valors que s'han de promoure en aquest tipus de centres, que també estan definits culturalment i que guien l'acció de les persones professionals, i unes persones joves que també són creadores de cultura amb capacitat d'agència i que elaboren sovint estratègies d'adaptació i de resistència que acaben configurat una part d'aquests processos.

Aquest és un cas elaborat per l'autora a partir d'un calidoscopi d'observacions, fets i reflexions de diferents situacions etnogràfiques en diferents territoris i centres juvenils, recollits en un quadern de camp. El cas no respon a un únic equipament ni a un barri, ni a un equip educatiu concret, però cadascun dels fets i les situacions que es narren són reals. El text s'ha redactat per donar un sentit narratiu únic a aquestes diferents realitats, situacions i fets.

L'autora agraeix als diferents grups de persones joves i persones professionals que han compartit amb ella els seus espais educatius i les seves experiències. Els pertanyen no solament els fets narrats sinó moltes de les reflexions escrites en aquest cas.

1.2. El context de l'Estació Jove

L'Estació Jove està situada en un municipi de més de cent mil habitants. Aquest municipi està dividit en diferents barris: un centre històric on es concentren els edificis oficials, una població majoritàriament catalanoparlant i amb un cert benestar social, i altres barris de classes més treballadores que han crescut amb les diferents onades migratòries.

El barri on està situada l'Estació Jove va començar a construir-se a la primera meitat del segle XX en una antiga zona agrícola, però va ser durant el desenvolupament industrial dels anys cinquanta i seixanta que va atreure més pobla-

ció, que venia de diferents llocs de l'Estat espanyol. Durant els anys vuitanta i noranta comencen a arribar famílies d'origen marroquí, que venen amb la voluntat de quedar-se i reagrupar les seves famílies, i s'instal·len principalment en aquest barri de la ciutat perquè hi ha habitatge a bon preu i, a més, hi troben una xarxa de compatriotes que els serveix de suport. Actualment aquestes famílies i els seus descendents representen un terç de la població del barri. Amb el temps, la població s'ha diversificat més: han arribat persones d'altres procedències geogràfiques i persones de classe treballadora que han estat expulsades de les zones més acomodades i busquen habitatges més assequibles.

La diversitat del barri i la segregació escolar

Un reflex de la gran diversitat del barri és que el 80% de l'alumnat de les escoles del barri està format per fills i filles de famílies migrants de l'estranger d'una vintena de nacionalitats diferents. Aquesta proporció, però, no respon a la configuració real de la població, perquè es dona la circumstància que hi ha moltes famílies amb nacionalitat espanyola que porten els fills i filles a escoles fora del barri.

És un barri que acull majoritàriament **població de condició socioeconòmica baixa**, i una part d'aquesta població està sovint en situacions de precarietat i de pobresa. Als últims anys hi ha hagut famílies que feia anys que vivien al barri que han estat desnonades per impagament. El barri també ha patit un procés d'envelliment de les famílies que van arribar en les primeres migracions, els fills i filles de les quals han marxat del barri.

La situació de sociabilitat al barri és de coexistència entre persones de diferents edats i de diferents orígens, és a dir, no hi ha una situació conflictiva, si bé sí que s'escolten expressions racistes entre alguns veïns i veïnes, però tampoc no es percep una gran interacció. A l'espai públic s'observa una segregació d'espais segons edats i orígens, com les places del barri en què cada grup ocupa una zona diferent. Hi falten punts de trobada.

1.3. Presentació del centre juvenil

L'**Estació Jove** és un equipament juvenil de proximitat on sí que conflueixen persones joves diverses, encara que, com veurem més endavant, fan un ús diferenciat dels serveis i les activitats que s'hi ofereixen. L'equipament té titularitat municipal però és gestionat per una entitat del tercer sector que contracta l'equip educatiu.

L'espai obre cada tarda de dilluns a divendres i dos matins. És destinat a persones joves de 12 a 25 anys, encara que hi assisteixen majoritàriament els nois i noies més joves, de 12 a 19 anys. L'accés és lliure i cada tarda poden passar-hi una trentena de persones joves. Es calcula que al llarg d'un quadrimestre passen pel centre dos centenars de persones joves diferents amb diferent grau d'assistència i ús.

Està situat en un edifici independent de planta baixa i disposa d'un petit pati. En entrar a l'interior trobem una gran sala principal polivalent, en la qual hi ha habilitats diferents racons pensats per a diverses funcions. En un d'aquests

racons hi ha quatre ordinadors amb connexió a internet destinats a fer les tasques de l'institut o a buscar treball. Un altre racó és pensat com a lloc de lectura o joc tranquil o per a converses calmaes. Les mateixes persones joves van habilitar aquest espai mitjançant diferents tallers: van pintar un mural a la paret i van construir el mobiliari (sofàs i prestatgeries) amb palets i coixins.

L'espai central era ocupat per un futbolí fins fa poc, però el van arraconar després d'una reflexió de l'equip educatiu sobre la masculinització en l'ocupació de l'espai. Ara en aquesta zona hi ha quatre taules grans, que, encara que estan agrupades en bloc, es poden separar quan convé per a l'activitat i són utilitzades per les persones joves per a fer deures i reforç escolar majoritàriament a la tarda.

En aquest espai també hi ha una taula i un ordinador, que de vegades ocupa algun dels educadors o educadores o una tècnica de joventut del municipi, que ve dues tardes a la setmana a dinamitzar, entre altres coses, un punt d'informació juvenil.

A més d'aquesta sala principal diàfana, hi trobem tres espais més: una aula destinada a cursos o tallers, un espai tècnic per a l'equip educatiu i una sala petita on es poden fer reunions tècniques o treballar amb petits grups de persones joves.

Les parets del centre estan decorades amb diferents murals fets per les persones joves. També hi trobem cartells que assenyalen els espais i pòsters de campanyes o informació municipal diversa. En més d'un racó hi ha penjades algunes normatives d'ús, i normes de convivència en què es declara que aquest és un espai lliure de violències masclistes, racistes o LGTBI-fòbiques, on tothom ha de sentir-se a gust.

Els principals objectius de l'Estació Jove són l'acompanyament socioeducatiu tant individual com col·lectiu perquè les persones joves puguin desenvolupar el seu propi projecte de vida, la dinamització juvenil i el foment de la participació per a crear una ciutadania activa i crítica.

Per això s'hi desenvolupen activitats dirigides, com deures i reforç escolar, acompanyades per una persona educadora referent; les assessories acadèmiques i laborals; tallers i cursos, etc. Però l'espai també és pensat perquè s'hi facin activitats lliures, sia individuals o col·lectives, com cerques per internet, jocs de taula o de futbolí, lectura o senzillament estades a l'espai, trobades amb altres persones joves, i a partir d'aquí es desenvolupa alguna activitat autogestionada o amb el suport de l'equip.

1.4. El dia a dia de l'Estació Jove

L'equip educatiu el formen **una educadora i un educador**, que estan al centre cada tarda i alguns matins i es dediquen a l'atenció sobretot individual però també a la gestió i a les reunions internes. L'educadora és contractada a jornada completa i l'educador a tres quartes parts de jornada.

La participació de les persones joves a l'espai és sovint diferent depenent de l'edat, el gènere i la nacionalitat de les famílies d'origen, i de l'encreuament d'aquestes tres variables.

Al matí l'equip rep la visita d'un perfil de nois i noies més grans, a partir de disset o divuit anys, la majoria dels quals ja no estudien i busquen assessorament acadèmic o treball. També s'hi fan cursos de català per a persones joves nouvingudes.

En la franja de matí l'ambient és tranquil, acostuma a haver-hi una baixa afluència de persones joves i els que hi van és amb finalitats o demandes concretes d'informació o per fer algun curs. De vegades alguns nois i noies joves, la majoria fills de famílies marroquines que ni estudien ni treballen, també usen l'equipament com a espai de trobada i utilitzen els ordinadors per a jugar o per a comunicar-se amb altres persones joves, a pesar que la finalitat dels ordinadors no és aquesta. Com que al matí no acostumen a ser molt demanats, hi ha certa permissivitat.

A la tarda l'ús dels ordinadors és sovint una font de conflictes entre l'equip educatiu i algunes persones joves, perquè la finalitat explícita dels equips és per a temes educatius o laborals, però hi ha nois i noies que els usen per a una finalitat més lúdica i social. Encara que les persones joves ho saben, intenten saltar-se la norma, i hi ha una picabaralla constant per a passar d'un ús a un altre; per exemple, tenen diferents pantalles obertes i canvien de pantalla i ús quan hi ha algú de l'equip educatiu a la vista.

Es tracta de persones joves que sovint no tenen ordinadors a la llar o que si en tenen pot ser que no sigui amb internet. Per això per a elles i ells és important disposar d'un espai on poder fer un ús lúdic dels ordinadors com les altres persones joves de la seva edat, que sí que poden fer-lo a casa. Però això xoca amb els usos previstos. Malgrat que això comporta sovint una confrontació entre les persones joves i l'equip educatiu, no s'ha trobat una solució conciliadora, perquè hi ha la creença que les finalitats educatives i laborals tenen més valor que les lúdiques i socials, i que jugar a l'ordinador sovint és «perdre el temps» i una activitat lúdica individual que aïlla la persona jove en un espai pensat per a la interacció entre nois i noies. Cal dir que sovint les persones joves es connecten amb altres persones, sia familiars, amics i amigues o fins i tot persones desconegudes dels seus països d'origen, o amb els seus pares o germans i germanes que són a tercers països fruit de les diàspores migratòries, amb els quals estableixen relacions per les xarxes socials. No se sap donar sem-

pre valor a aquesta relació amb una xarxa personal més internacional, amb la qual les persones joves se senten també identificades i amb certs sentiments de pertinença, perquè es creu que pot ser un tipus d'impediment perquè no es relacionin tant amb altres persones joves que són al territori.

La plena activitat de l'Estació Jove és a la tarda, quan s'hi concentren la majoria de les activitats. Si bé, com hem dit, totes les activitats són obertes i gratuïtes per a tothom, hi ha un ús diferenciat d'aquestes segons diferents perfils de persones joves. Per a l'equip educatiu això és un «problema» que caldria resoldre perquè hi hagués igualtat de gènere i una veritable relació intercultural.

A primera hora de la tarda venen a **reforç escolar** nois i noies més jovenets, que estan generalment en els primers cursos de l'ESO. S'instal·len a les taules centrals de la sala i es posen a fer deures o a estudiar. Reclamen molt l'ajuda de l'educadora de referència per a resoldre dubtes i també perquè estigui per elles i ells encara que no tinguin cap dubte concret. En molts moments xerren, es dispersen o molesten algun company, per la qual cosa l'educadora els crida l'atenció.

De vegades entre les persones joves afloren sentiments de certa frustració o angoixa quan no entenen alguna cosa o no saben resoldre alguna tasca, especialment quan s'apropen els exàmens o han de lliurar treballs finals. Amb els mesos, el vincle entre aquestes persones joves i l'educadora és molt fort i, a part de la confiança que li tenen, ella sovint detecta canvis en els seus estats d'ànim i intenta parlar-hi a part per veure què els passa.

L'educadora que s'ocupa d'aquest espai de reforç expressa que de vegades «no arriba» a tot. Solament amb l'atenció als nois i noies que són a l'espai de reforç, hi ha tardes en què se sent «desbordada». Les persones joves sovint necessiten molt acompanyament i la reclamen tot el temps, i ella sent que ha de respondre al grup perquè es tracta d'alguna manera d'un «treball educatiu important». A més, explica que algunes d'aquestes persones joves venen de famílies que tenen problemes greus: dificultats econòmiques, impagaments de l'habitatge on viuen amb amenaces de desnonament, conflictes de parella entre els progenitors, problemes de consum de tòxics per part d'algun adult de la casa, violència familiar o d'altres. L'educadora intenta acompanyar aquestes situacions també de manera més emocional quan afloren, però reconeix que falten recursos per a treballar en profunditat els casos més greus i que ella no disposa ni de prou temps ni de prou eines per a atendre'ls, i molt sovint no hi ha altres serveis als quals derivar-los. Això genera frustració perquè, segons expressa l'educadora, les necessitats o les injustícies que pateixen són moltes i les capacitats de l'espai per a respondre-hi són molt limitades.

L'educadora explica que per a alguns d'aquests nois i noies aquest espai és un lloc de tranquil·litat i d'atenció que de vegades no poden trobar a casa perquè els pares i les mares no tenen coneixements per a ajudar en els deures, perquè hi ha tensions domèstiques en algunes llars i perquè falta un espai propi, que

tampoc no troben a l'institut, on les classes són nombroses i el professorat no pot estar tant per ells. Algunes de les persones joves també expressen que creuen que podran treure els estudis gràcies a les tardes de reforç a l'espai, a diferència de l'institut, ja que de vegades a l'institut senten que no creuen en elles i ells, que no s'espera que puguin fer batxillerat, etc., a excepció d'algun professor o professora.

Una vegada s'acaba l'activitat de reforç acompanyada, algunes de les persones joves que hi participen es queden a l'espai per fer **activitats més lúdiques**, de vegades dirigides i de vegades més lliures. I uns altres solament venen per a aquesta activitat i quan s'acaba marxen a casa.

Un dels grups de joves que més maldecaps i hores de reflexió i discussió implica per a l'equip educatiu és un grup que identifiquen com a «marroquins», que tenen entre setze i dinou anys i que acostumen a venir a l'espai però no participen en la majoria de les activitats, malgrat els esforços de l'equip educatiu perquè s'apuntin a alguna activitat concreta o que proposin alguna activitat que els pugui interessar. Són persones joves que entren i surten de l'Estació Jove, de vegades es troben al pati i altres vegades entren a l'equipament. De vegades són dos o tres, que s'asseuen davant dels ordinadors o a l'espai de palets i «no molesten» molt. Però quan són molts, fins a set o vuit, l'equip educatiu sent que «envaeixen» l'espai i «distorsionen» les dinàmiques:

«Per separat, en general són macos i s'hi pot parlar, però en grup tenen unes dinàmiques molt tancades.»

Alguns d'aquests nois i noies encara estan a l'institut, però la majoria ja no. Han estat «expulsats del sistema». El recurs de l'Estació Jove és molt obert i no té cap cost, a diferència d'altres espais que no són tan accessibles, i elles i ells hi troben un lloc on estar. És l'únic espai d'oci al barri al qual aquests nois poden accedir de manera gratuïta. L'equip educatiu és conscient que l'Estació Jove funciona com un tipus de lloc de contenció d'aquestes persones joves, que no acaben de trobar el seu lloc en la societat i que sovint estan enfadats i ho expressen amb certa actitud de ràbia. Es delega en els educadors i les educadores un treball que no es fa en altres àmbits, considerats més centrals, de la societat.

Malgrat que l'equip educatiu és conscient que ja és un pas que vinguin a l'equipament, se senten contrariats perquè, malgrat els esforços que s'han fet, aquestes persones joves no participen en les activitats, i expressen que sovint «s'autoexclouen» de les dinàmiques relacionals que s'estableixen amb les altres persones joves i amb el mateix equip educatiu. L'educadora diu que els costa acceptar l'autoritat de l'equip educatiu, i especialment la seva perquè és una dona.

Quan «es passen de la ratlla» (fan molt soroll, emprenyen i molesten altres joves, fan un ús inadequat de les instal·lacions o maltracten els materials), se'ls crida l'atenció i es pot arribar a expulsar-los, i, encara que no els agrada aquest recurs educatiu, de vegades no tenen més remei que recórrer-hi.

Algunes vegades, quan se'ls ha cridat molt l'atenció o se'ls ha expulsat, alguna persona jove ha reaccionat acusant de racista l'educador o educadora de torn. Això fa enfadar moltíssim l'equip perquè consideren que no solament no són racistes, ja que tracten igual a totes les persones joves, sinó que són persones sensibilitzades per aquest tema.

L'Estació Jove pateix una **certa estigmatització** des de fora, com si fos un lloc «ple de moros», que es creu que pot desincentivar algunes famílies d'enviar-hi els fills i filles. L'equip educatiu defensa que, encara que les persones joves d'origen àrab són la majoria de les usuàries i que estan sobrerrepresentades respecte a la demografia del barri, també hi ha una diversitat de persones joves d'altres perfils i que en algunes activitats la seva presència és minoritària. Repliquen que, si hi van més uns que altres és perquè hi ha persones joves que no disposen d'altres espais (ni a la pròpia llar) o activitats per qüestions econòmiques i prioritats familiars (els altres nois i noies poden anar a acadèmies d'anglès, fer extraescolars o tenir un professor o professora particular), i perquè es tracta d'un espai en què se senten a gust, ja que s'intenta que s'adapti molt a les necessitats que tenen. Malgrat això, sempre hi ha una certa tensió per aquesta qüestió amb la part política de l'Ajuntament, perquè, encara que entenen el projecte, no volen ser acusats de fer solament coses per als “migrants”, i en concret per als àrabs, i encara més en un barri on hi ha hagut certes tensions sobre aquesta qüestió, amb rumors recurrents sobre privilegiar-ne uns per a les ajudes socials o les beques de menjador.

Fa poc va haver-hi un incident que per sort, diu l'equip educatiu, no va anar a més però que durant uns dies va semblar que podria ser la metxa que incendiés un terreny abonat per al foc. Entre les dinàmiques que es valoren com a negatives entre el grup de nois marroquins que no participen en activitats i amb la resta de nois i noies, hi ha el fet de molestar de diferents maneres les altres persones joves, malgrat que una de les normes de funcionament de l'espai és que tothom ha de sentir-se a gust i no fer res als altres que pugui anar en contra d'aquest principi. Aquesta actitud de provocació sovint és més dirigida a les persones més joves i a les noies. Amb aquestes de vegades té un caire diferent: és un joc de provocació per cridar la seva atenció, de vegades amb bromes més o menys gracioses, però altres vegades fins al límit d'incomodar-les. L'equip educatiu està atent a aquest tema i ha hagut d'intervenir algunes vegades, però en general són situacions de «baixa intensitat» i en les quals no se superen certs límits. S'espera que les noies es defensin i ho resolguin soles sabent que sempre poden recórrer a l'equip.

No obstant això, l'incident en qüestió va traspassar els límits. Un dels nois, identificat com a marroquí, va tocar el cul d'una noia no marroquina que passava pel seu costat, davant el seu grup d'amics. La noia es va encarar amb ell i el va insultar mentre el noi reia. Els crits van alertar l'equip educatiu, que va intentar aclarir el que havia passat. Ja era gairebé l'hora de tancar i, després de parlar amb l'educadora sobre el que havia passat, la noia va marxar acompanyada de les seves amigues. L'equip educatiu va fer passar el noi al despatx i hi van tenir una llarga «xerrada-reny» amb ell, que, malgrat tenir una primera actitud de desafiament, va acabar reconeixent que s'havia passat i va convenir que l'endemà es disculparia amb la noia.

L'endemà, però, qui es va presentar va ser el pare de la noia. Va entrar a l'equipament fet una fúria, dient davant l'equip educatiu i alguns nois i noies que eren presents que «volia matar el moro» que havia «tocat la seva filla». Per sort, el noi identificat com a marroquí no hi era i no va haver-hi un encarament directe. Encara que va costar, perquè estava bastant exaltat, el van convèncer per a parlar en un espai més privat i van intentar calmar-lo explicant-li que ja havien pres mesures i que el noi es volia disculpar. El pare demanava mesures més greus, com que se'l denunciés, cosa que l'equip educatiu volia evitar per no fer més gros el problema i perquè «prou problemes tenia aquest noi». Al final van poder asserenar una mica el pare i va semblar que gairebé quedava convençut si a la disculpa s'afegia una expulsió de l'espai, que ell volia definitiva i l'equip educatiu temporal.

L'equip educatiu va quedar esgotat amb aquest incident perquè posà de manifest que alguns temes de convivència entre col·lectius, entre persones joves de diferents edats, i també temes de violència masclista i racista no estaven resolts malgrat una aparent coexistència no conflictiva a l'espai.

Quan el pare va marxar van aprofitar per a abordar el tema amb els nois i les noies presents. Les noies es queixaven que sovint eren molestades, i alguns nois deien que no era una qüestió de ser noies, perquè també es ficaven amb ells. Un altre noi d'origen marroquí va fer algun comentari dient que no tots els «moros» eren iguals, que aquell noi en concret era un eixelebrat i que per culpa d'alguns de vegades pagaven tots.

Quan es calmin una mica els ànims, l'equip educatiu vol continuar treballant aquest tema de les relacions entre nois i noies, però saben que no és fàcil, i encara més amb la diversitat cultural present, ja que sovint les acusacions de masclisme van a parar als «altres», que se senten atacats per aquesta associació entre moros i masclistes, i poden alimentar certs arguments racistes. Alhora, també veuen que alguns joves exerceixen un determinat tipus de masculinitat perquè se'ls proporciona un espai d'identitat i de poder que no poden exercir en altres espais i grups.

Durant dos quadrimestres també s'ha desenvolupat un projecte que creuen que és una mica revolucionari, ja que canvia fins i tot les mirades i l'enfocament del mateix equip educatiu. Gràcies a una subvenció provinent de fora, ha pogut tirar endavant un **projecte per a treballar un vídeo sobre racisme i convivència** entre les persones joves. Va ser un encàrrec de fora, i al principi va haver-hi certes reticències sobre com dur-lo a terme; per a saber si podria interessar les persones joves, van fer dues sessions exploratòries amb un grup de nois i noies i, després del que va sortir i del compromís d'alguns d'ells i elles, van decidir tirar-lo endavant.

Es van convocar nois i noies habituals de l'equipament per crear un petit grup motor amb el qual es van plantejar dues sessions prèvies, però també se'n va fer difusió a l'institut. Aquestes sessions volien explorar si aquest tema els interpel·lava o no, i de quina manera, i si el projecte els podria interessar. La majoria de les persones joves que van venir eren el que es pot considerar «racialitzades», sia pel color de pell, per la procedència que se'ls atribuïa o per les seves creences, encara que també hi havia persones joves de famílies catalanes i espanyoles. En les sessions exploratòries gairebé totes les persones participants van identificar haver estat objecte de tractes diferents o fins i tot d'un cert grau de violència pel seu origen. Aquestes situacions podien ser des de mirades fins a comentaris en espais com l'institut, per part de companys i companyes però també del professorat, al supermercat o al carrer.

Però en aquestes sessions va emergir una manera d'enfocar aquestes situacions que va impressionar l'equip educatiu. Hi apareixia una veu col·lectiva marcada pel pessimisme i la resignació, que deia més o menys:

«Aquestes situacions ens han passat i ens continuaran passant al llarg de la vida, i fan mal. Però no hi ha res a fer. El que hem de fer és aprendre a sobreviure en aquest context hostil perquè ens facin el mínim mal possible.»

A més, van considerar rellevant que algun dels nois i noies els digués que era la primera vegada que parlaven d'aquests temes d'aquella manera.

«Aquí se'ns escolta; normalment ningú no ens pregunta què ens passa.»

Per tot això van decidir tirar endavant el projecte i no solament escoltar i parlar d'aquestes situacions viscudes (que van veure que ja era molt), sinó elaborar contranarratives i «assajar» possibles respostes. Per a això es fa una sessió a la setmana en la qual es treballen temes relacionats i es preveu que al final del procés s'elabori un vídeo per poder presentar-lo. Un dels aspectes que s'ha tractat fins ara és el de la identitat i el sentiment de pertinença. La majoria de les persones joves han expressat que se senten més identificats amb el barri, i fins i tot amb l'Estació Jove, que amb el municipi o amb el país, però aquest sentiment de pertinença és ambigu, perquè és un barri al qual sovint es posen etiquetes negatives.

Aquest projecte ha motivat molt l'equip educatiu, però també confessen que els demana molt treball i esforços tant per a preparar les sessions com per a poder acompanyar emocionalment tot el que sorgeix, i que fan aprenentatges que creuen que aplicaran després a la resta d'intervencions de l'Estació Jove.

Una altra vegada torna a aparèixer el tema de la sobrecàrrega professional i que sovint se senten desbordats amb els encàrrecs que tenen, les activitats que han de desenvolupar, l'atenció directa i tot allò que sorgeix en el dia a dia i a què s'ha de donar resposta. Falten espais de preparació però també de reflexió. Confessen que hi ha moments en què se senten una mica «cremats» per aquesta situació, i que «se senten molt sols» pel poc suport que tenen, a la qual cosa se sumen condicions precàries com a persones professionals (contractes temporals, sous baixos, horaris no gaire bons...). Però també afirmen que els agrada treballar en aquest barri (a diferència d'altres professionals, que sovint no duren molt) i que la relació que tenen amb les persones joves és un motiu per a continuar malgrat totes les dificultats.

1.5. Algunes consideracions per començar a reflexionar sobre el cas

- Les creences socials, culturals i professionals sobre què és la joventut i què hem de fer amb ella marquen l'acció professional i el sentit d'algunes institucions que tenen les persones joves com a destinataris de les seves accions.
- Sovint la joventut, en moltes cultures inclosa la nostra, és posada sota sospita. D'una banda, ser una persona jove és un estadi previ a ser una persona adulta, que es considera una etapa de plenitud i maduresa en la qual és desitjable arribar d'una determinada manera. Això respon a una concepció cultural del pas d'una etapa de la vida a l'altra seguint una idea i una creença en el progrés lineal (molt arrelada en l'estructura de pensament europeu occidental). D'altra banda, s'han de controlar (o, més eufemísticament, «acompanyar») les persones joves perquè en aquesta transició de la joventut a la vida adulta no es produeixin desviaments del camí que es considera desitjable.
- Tant el personal educatiu d'aquests espais com les persones joves que hi participen han estat socialitzats i enculturats en uns marcs de referència que proporcionen una trama de sentits a les seves experiències. En contextos de pluralitat cultural i heterogeneïtat, és a dir, en tots els contextos educatius, és necessari que es faci una reflexió crítica sobre els propis marcs de referència. Aquesta reflexió, en primer lloc, ha de poder identificar quins són aquests marcs, molt sovint ocults per als mateixos actors, i, en segon lloc, ha de qüestionar la seva naturalització i universalitat posant-los en diàleg amb altres en pro d'una educació amb un enfocament igualitari i intercultural.

- Així i tot, les persones professionals de l'educació no són mers agents reproductors de pràctiques i significats pautats culturalment, sinó que també en són creadors. I és en aquesta creació que hi ha una oportunitat transformadora més enllà de la reproducció i el control social, en aquest cas de la joventut. Per això fan falta exercicis de reflexió i autoreflexió professional.
- De la mateixa manera, les persones joves no transiten de manera passiva cap a la vida adulta, sinó que també són creadores de cultura i de diferents estratègies per a afrontar aquesta etapa i el seu futur. Aquesta capacitat d'agència sobre la seva pròpia vida i els seus processos educatius ha de ser tinguda en compte pels agents educadors reconeixent i posant en valor realment els punts de vista, plurals, d'aquestes persones joves.
- La joventut no és homogènia. Malgrat que les persones d'una mateixa generació poden compartir referències que tenen a veure amb uns contextos històrics i socials determinats, també són travessades per moltes diversitats i desigualtats que poden tenir a veure amb els eixos de desigualtat clàssics: gènere, origen (geogràfic, cultural, religiós) i classe, però també altres factors, sia estructurals o vinculats a situacions i trajectòries més personals.

2. «Territori comanxe»

2.1. Introducció al cas

«Territori comanxe» és el relat d'una educadora social que treballa als serveis socials¹ des de fa més de vint anys. El relat és una reconstrucció feta per l'autora a partir de la informació recollida en dues recerques etnogràfiques² com a acte de compromís ètic, social i polític amb els col·lectius objecte d'estudi.

El cas ha estat escollit per tres raons:

- Perquè exemplifica un dels problemes més urgents que afronten en l'actualitat els equips professionals de serveis socials.
- Per la centralitat que hi tenen els significats que ofereixen els subjectes, la seva subjectivitat, com a font en la construcció de coneixement.
- Perquè visibilitza elements clau en l'elaboració de tot diagnòstic socioeducatiu.

La narració del cas s'acompanya de marcs contextuais a fi d'aproximar-nos a la multidimensionalitat i multiplicitat dels processos educatius que es relaten. No hi són tots. Però els que hi són són un avís per a navegants, el principi d'un fil que el lector haurà de començar a estirar per a poder embastar i entreteixir la seva pròpia lectura del cas.

2.2. «Territori comanxe»

«Ho he de tornar a fer?». Aquesta és la primera frase que vaig anotar de la meua primera trobada amb l'Anna.

Fa un any l'Anna va arribar al barri amb en Manel, «el pare de les criatures», l'Òscar, «el gran», l'Isaac, «la cosa més bonica», i la Laura, «l'alegria de la casa». Venien d'«un bon barri». Hi van viure deu anys fins que «ens van expulsar» i van venir a viure a «territori comanxe».

L'any 2006, quan buscaven pis per al seu nou projecte, van tenir sempre clar que volien viure a la ciutat «envoltats de possibilitats» però en un entorn «amable». «Teníem plans a llarg termini». En Manel és comptable i l'Anna treballa-

⁽¹⁾ «Als centres de serveis socials (CSS) es facilita informació, orientació i atenció per a tractar els problemes socials que afecten les persones i les famílies. S'hi poden sol·licitar diferents ajudes i prestacions incloses en el catàleg de serveis socials. Algunes d'aquestes ajudes poden ser d'accés directe i algunes altres poden requerir valoració del professional.» (Ajuntament de Barcelona, <https://ajuntament.barcelona.cat/gent-gran/es/canal/centres-de-serveis-socials>)

⁽²⁾ *Parentescos: formas de parentalidad y articulaciones disciplina-rias* (CSO2017-83101-C2-1-R, 2017-2020). Ministeri de Ciència, Innovació i Universitats. *Proyecto VulneraS: crianza, desamparo y vulnerabilidad sociocultural. Análisis situacional y propuestas de intervención* (CSO2012-39041-C02-01, 2013-2016). Ministeri d'Economia i Competitivitat.

⁽³⁾ «El treballador o treballadora familiar atén llars en què viuen persones dependents o amb una pèrdua temporal d'autonomia. Els proporciona les cures i les atencions requerides i fa les labors domèstiques bàsiques. Quan el servei s'ofereix en el marc del sistema públic de serveis socials o sociosanitaris, coordina aquesta assistència amb la d'altres professionals.» Barcelona Activa

dora familiar³. Tenien un «bon sou» que els va permetre optar per un pis de lloguer sense renunciar a la seva «bona vida»: «un cinema de tant en tant, un sopar fora de casa els divendres, vacances a l'agost». «Vivien bé».

Quan van néixer els seus fills, van poder escollir. Escola pública «per convenció». L'Òscar, l'Isaac i la Laura estan escolaritzats des que tenien un any. L'escola bressol⁴ primer. L'Anna encara recorda la Verònica, la «MESTRA» dels seus fills. «És molt difícil abandonar els teus fills en mans d'estranyes», però «la Verònica m'ho va posar fàcil». La confiança entre ambdues va ser la clau. El canvi a l'escola primària no va ser senzill. L'oferta de centres públics «amb projectes innovadors» era escassa al barri i moltes famílies volien optar-hi. L'Òscar va entrar-hi aplanant el camí als seus germans.

(⁴) Escola infantil de 0 a 3 anys.

En Manel sempre va qüestionar l'elecció d'aquell centre: el tipus de famílies —«i si els estem oferint [als seus fills] un tipus de vida que no està al nostre abast?»— i les dinàmiques «progres» de l'equip educatiu. L'Anna, però, es va enamorar del centre des que hi va entrar per primera vegada: «Encara recordo la meua primera vegada. Érem en plena ruta buscant quin centre era la millor opció per a l'Òscar». La seva diversitat laboral (mares «enginyeres, advocades, actrius!»), de procedència («Canadà, Suècia, Alemanya») i d'espais educatius «per a sorprendre'ls [els seus fills]» l'Anna l'entén com una possibilitat i la valora imprescindible per al futur dels seus tres fills.

Especialització dels centres escolars per perfil familiar

Barcelona és un dels municipis de l'Estat espanyol amb major segregació escolar (Síndic, 2017), un fenomen que en el cas de la Ciutat Comtal genera una xarxa de centres educatius singular:

- Una xarxa de centres concertada (el 60% dels centres escolars de Barcelona són concertats).
- Una escola pública de prestigi, vinculada a les escoles innovadores.
- Una escola pública estigmatitzada socialment.

En el cas de l'escola pública (Tarabini i Bonal, 2017) hi ha una xarxa de centres «innovadors» que tenen una elevada concentració de famílies universitàries al costat dels centres de «màxima complexitat», que presenten una elevada concentració de famílies amb dificultats socioeconòmiques i laborals. Aquesta **especialització dels centres per perfil familiar** dista molt de ser reconeguda i problematitzada socialment i políticament.

Vegeu:

A. Tarabini i X. Bonal (2017). *Los principios de un sistema educativo que no deje a nadie atrás*. Madrid: Editorial Save the Children.

Síndic de Greuges de Catalunya (2016). *La segregació escolar a Catalunya: la gestió del procés d'admissió d'alumnat*.

La primera vegada que l'Anna «va recórrer» a la treballadora social va ser un any abans que es mudessin. Va ser la primera vegada «que es va despullar» i encara recorda «la vergonya» que va sentir. La treballadora social li ho va posar difícil. Després de plorar mentre explicava la situació en què se sentia atrapada, d'haver de buscar i presentar molts justificants (del banc, nòmines...), recorda,

amb especial indignació, les paraules d'aquella «infeliç»: «Som en un barri que està de moda [...] tothom vol viure aquí [...] mudin-se a un altre més adient amb les seves possibilitats i tirin de la família, com fan tots».

Gentrificació i elitització

Els Jocs Olímpics de 1992 van esculpir canvis importants al barri. La renovació de les àrees industrials en un barri tradicionalment obrer, caracteritzat per les seves lluites polítiques i sindicals i pel seu marcat caràcter associacionista i de lluita veïnal, va comportar una millora de les infraestructures i del teixit urbà, però també una gran especulació del sòl i de la productivitat, que a partir del 2013 va generar processos de **gentrificació i elitització**.

Vegeu:

A. López Gay (2018). Cambios en la composición social y gentrificación en Barcelona: una mirada a través de los flujos migratorios y residenciales. *Revista Paper*, 60, p. 80-93.

A un mes de la finalització del contracte de lloguer, les finques van imposar una renovació de les condicions. El preu del lloguer es va incrementar el 50%. «Malgrat ser bons veïns, cuidar el pis com si fos nostre, pagar puntualment», en aquella empresa ningú no va atendre les súpliques de la família. Aquella pujada del lloguer va dificultar molt la quotidianitat de l'Anna i en Manel. Després de les extraescolars van venir les sortides en família, les vacances, la roba de temporada, el peix fresc al mercat... tot es va anar eliminant a poc a poc fins que va arribar la immensa angoixa de no arribar a final de mes. Malgrat totes les retallades, «no arribàvem». Van intentar moltes vegades negociar el preu del lloguer. Van buscar incansablement un nou pis de lloguer al barri, però res. Va ser llavors quan van recórrer als serveis socials com a última alternativa.

Preus de l'habitatge de lloguer

Segons dades d'Eurostat, el preu de l'habitatge s'encareix a Espanya el 93% entre els anys 2000 i 2009, molt per sobre de la pujada dels salaris. Durant la crisi l'augment de l'atur, les retallades salarials i la pujada del nivell de preus de l'habitatge de lloguer i en propietat **protegit** transformen l'accés a l'habitatge en un problema de primer ordre per a una part important de la població espanyola.

Vegeu:

Consejo Económico y Social. *La vivienda social en España*. Disponible a www.ces.es/documentos/10180/.../Lleres_31_pp43-63.pdf.

La família d'en Manel continuava vivint al mateix barri en què va néixer i va créixer. Són «una gran» família: «avis, germans, cosins, molts cosins». La família de l'Anna es reduïa a la seva mare i al seu pare, «ja grans i amb massa xacres». Ni «un bàndol ni l'altre» no sabien encara per quina situació difícil transitaven. Feia tres anys que en Manel, en plena crisi, havia perdut el treball (cosa que no van explicar), i van decidir amortitzar l'atur i autoocupar-se. «A

en Manel se li donaven bé les relacions socials i sempre havia somiat ser el seu propi cap, com el seu pare i, abans que ell, el seu avi.» Així ho van explicar a la família. «El quiosc li ho va portar tot.»

Atur

«Desafío, oportunidad de cambio, volver a replantear el cómo y el qué. Nuevas perspectivas y tensión porque el plazo para conseguirlo es limitado. ¿Es limitado? Remover todo, hacer planes, nueva organización del tiempo y espacio. Ganas, proyectos, iniciativas. En el filo y enfilado por los otros, sentir la presión de su mirada porque el que ya no trabaja despierta en los demás sentimientos múltiples: una cierta envidia si su periodo es remunerado, algo parecido a la pena por lo que supuestamente ha perdido y lo que le espera...».

Carabancheleando (2017, pàg. 134)

El treball de l'Anna no donava per a tot. Les dificultats per a arribar a final de mes van desbordar la parella. «No arribàvem» i «van començar les crisis d'ansietat». La resposta de la Gloria, la seva doctora de família, va ser receptar-li ansiolítics i donar-li un consell: canviar de barri.

Crisi econòmica i salut

«[...] aunque suben los niveles de formación, se asiste a un aumento vertiginoso de los empleos sin cualificar, "pequeños trabajos" [...] sin interés, mal remunerados, sometidos al régimen de la precariedad y la flexibilidad, desempeñados a veces por personas con estudios superiores. Ocupaciones ingratas que ofrecen pocas posibilidades de promoción, que alimentan a menudo sentimientos de frustración y nuevas formas de sufrimiento. Miedo al despido, asfixia moral, miseria de las tareas, escepticismo de cara a la empresa, falta de reconocimiento [...]. Tras las promesas de felicidad de la empresa de "tercer tipo" se esconde el continente desconocido de la **ansiedad**, la **decepción**, el **yo herido**».

Lipovetsky (2007, pàg. 161)

Vegeu:

E. Díaz (2016). *Desigualdad social, crisis económica y salud en España*. Observatori Social de La Caixa. Disponible a <https://observatoriosociallacaixa.org/es/-/desigualdad-social-crisis-economica-y-salud-en-espana>.

En Manel va començar a buscar-se la vida. Va ser llavors que van recórrer a la família. Cunyats, cosins i amics van permetre l'accés de'n Manel a un mercat laboral informal i incert.

Buscar-se la vida

«Pero buscarse la vida, [...], no es la versión pobre del emprendimiento. Detrás de las mil y una iniciativas de trabajo que surgen en los barrios hay mucho más que promesas de éxito y enriquecimiento individual. Primero, porque la inmensa mayoría de las personas que se buscan la vida saben que eso no llegará o, si llega, será a costa de transitar determinados mundos en los que los riesgos son mucho mayores que ver apagarse a un startup. Segundo, porque su origen no es una receta de individualismo a la medida de cada quien. Parten de una situación mucho más colectiva (la pobreza generalizada entre determinados sectores de la población y la imposibilidad estructural de ganar un salario dentro del mercado de trabajo normalizado), que tiene más que ver con la subsistencia y la supervivencia que con los sueños de triunfo y las aspiraciones profesionales. Y, sin embargo, buscarse la vida no es solo sobrevivir. [...] Ni, desde luego, [...] la vía fácil del mercado informal que pintan muchos políticos, medios de comunicación y fuerzas policiales. [...] Quizá por todo eso, a diferencia del emprendimiento, esta "emprededuría por abajo" no se desapega de su trama colectiva, no es pura competencia, no puede creerse el relato del individualismo como única forma de progreso, sino que precisamente necesita de la capacidad de tejer vínculos duraderos y lealtades colectivas que se nutren del propio territorio, los barrios, en los que se brega la vida».

Carabancheleando (2017, pàg. 62)

Van decidir no explicar als nens la situació. Van creure que era important salvaguardar-los. Fins que un dia, en Tomàs, el tutor de l'Òscar, els va citar per a una entrevista. En Tomàs «no va tenir miraments: "Què passa a casa?"». L'Òscar havia escrit un relat per al concurs, un relat excel·lent. El problema, per a en Tomàs, estava en la història que el nen explicava. L'Anna es va enfonsar i en Manel li va explicar la situació per la qual passaven. Aquella mateixa nit, mentre sopaven junts, l'Anna i en Manel van explicar als fills el difícil moment pel qual passaven: «Mama, som pobres?».

Un any després es van mudar. La família d'en Manel havia aconseguit que el seu compare els «llogués» un pis. Feia dos anys que el pis era buit. El compare, que coneixia en Manel «abans que naixés», els va posar com a condició pagar les despeses del pis (l'aigua, la llum...), i «ja parlarem del lloguer». Aquell pis havia estat comprat en època de bonança per salvaguardar els imprevistos de la vida i la pensió. El lloguer era assequible i durant un temps va complir les expectatives del propietari. Amb la crisi i l'arribada de «veïns nous i estranys», es va tancar. La por el va tancar.

Por

«El miedo es un elemento típico de las periferias urbanas que hunde sus raíces en la segregación y fragmentación de su cuerpo social, esto es, en la desaparición de intereses y espacios comunes. Se trata de una emoción, una sensación de amenaza focalizada sobre un elemento extraño inexplorado o que se va acercando. En términos barriales, el miedo se produce por la existencia de determinados espacios –cuyas representaciones y señales invocan la cantidad de males que pueden albergar– y de determinados sujetos –cuya irrupción puede suponer un daño».

Carabancheleando (2017, pàg. 122)

L'Anna encara recorda amb dolor la decisió de deixar la casa. «Vam passar mesos fent caixes.» «Empaquetant somnis.» «El canvi de barri va ser molt dur i complicat per a tots.» «Encara no ens sentim com a casa.»

La casa

«La casa és la rebuda i l'estatge que permeten l'edificació d'un mateix [...], és la condició de la pròpia identitat, de l'edificació posterior de la pròpia identitat [...]. La casa [...] és la condició de possibilitat de tot procés ulterior d'identificació i construcció d'un món.»

Esquirol (2005, p. 30)

Vegeu:

A. M. Novoa, J. Ward, D. Malmusi *et al.* (2015). How substandard dwellings and housing affordability problems are associated with poor health in a vulnerable population during the economic recession of the late 2000s. *International Journal for Equity in Health*, 14 (1), 120. DOI: 10.1186/s12939-015-0238-z

L'Anna i en Manel «es van ocupar» molt del trànsit que anaven a viure els seus fills. Van parlar amb els tutors de l'Òscar i l'Isaac i van pactar-hi un bon tancament a l'escola, amb mestres, companys i amics. No van poder escollir el nou centre: «és el que hi havia». Era prop de casa, la mare i les germanes d'en Manel podrien portar-los i recollir-los quan fos necessari, i els tres estaven junts. Al mateix centre estaven matriculats més membres de la mateixa família. En Manel i l'Anna van parlar amb la direcció del nou centre i amb les tres tutores dels tres fills. A tots ells els van explicar la situació per la qual passaven. El centre educatiu és un Institut Escola de nova creació. Quan la família va arribar al barri, començava a posar-se en marxa. L'Òscar va inaugurar el primer curs de secundària, 1r d'ESO. L'Isaac començava 3r de primària i la Laura el segon curs d'infantil, P-4.

Els instituts escola

En l'àmbit de l'atenció educativa orientada a la compensació de les desigualtats socials i culturals, les actuacions que s'han desenvolupat han estat nombroses. Els instituts escola en són un exemple. La iniciativa proposa reunir les etapes de primària i secundària en un mateix centre educatiu públic, com ja feien els centres concertats i privats. S'estan estenent a Catalunya, en alguns barris amb especials dificultats socioeconòmiques, amb escoles gueto i elevats índexs d'absentisme, abandonament i fracàs escolar. Els centres escolars públics als quals s'aplica aquesta mesura, i els territoris als quals s'inscriuen, són considerats **vulnerables** per l'Administració.

Vegeu:

J. Butler (2007). *Vida precària: el poder del duelo y la violencia*. Barcelona: Paidós.

M. J. Ibáñez (2017). *Instituts escola per combatre els guetos escolars*. Disponible a <http://www.elperiodico.cat/ca/noticias/societat/instituts-escola-combatre-guetos-escolars-5948098>.

La insistència de la mare i les germanes d'en Manel va portar de nou l'Anna als serveis socials. Malgrat que en Manel «se n'anava sortint», el canvi de barri havia complicat encara més les coses per a l'Anna. El seu treball durant la crisi

es va fer molt precari: canvis d'empresa, reducció del sou, jornades interminables... L'Anna treballava mitja jornada segons el contracte. Ara vivia «a vint parades de metro». «Seguíem sense arribar a final de mes.» La mare d'en Manel li va parlar de la Carme: «L'assistenta ens coneix. Sap que som molt treballadores i complidores.» «Parla-li de nosaltres.» «T'ajudarà».

Xarxes

«El día a día impone equilibrios imposibles para no caerse de una vida hecha alambre. Y, al igual que los malabaristas, la clave de su subsistencia tiene mucho que ver con las redes que los protegen. Lo normal es que en los barrios no se refieran a estas protecciones como redes, sino como "hacer unas llamadas", "ir a hablar con fulanito", "preguntarle a menganita a ver si ella sabe algo", "intentar mover unos contactos", "pedirle a zutanita que nos eche un cable". Otras muchas veces, ni siquiera hace falta nombrar estas redes. Se sabe que están ahí. Y que nunca fallan. La familia, los colegas, la vecina de siempre. Redes que se tejen unas veces desde el cariño, otras desde el amor más sincero, a veces desde el interés compartido, pero también desde la necesaria convivencia en situaciones difíciles. Apoyos que se movilizan una y otra vez, sin pedir nada a cambio. Alianzas que, otras veces, sin embargo, generan deudas que pagar y obligaciones que cumplir. Redes, en definitiva, de ayuda mutua, que vuelven vivibles las vidas más invivibles, y desafían con fuerza y orgullo el mandato social del individualismo, la competencia y la guerra entre pobres».

Carabancheleando (2017, p. 148)

Vegeu:

M. J. Lubbers i H. Valenzuela (coordinadors). *Estrategias de supervivencia en hogares pobres: el papel de las redes de apoyo formal e informal en períodos de crisis económica* (2015 ACUP 00145). RecerCaixa.

L'Anna va venir a serveis socials a la fi del 2017. Després de la seva entrevista amb la treballadora social, es va elaborar un pla de treball individual. «Rebre aquesta misèria [m'ensenya el document amb l'import de l'ajuda] implica haver d'acompanyar els meus tres fills cada dia al col·legi; que en Manel hagi d'entrar en un programa [de cerca activa] d'ocupació, venir a veure't [a l'educadora social] perquè m'ajudis, quina vergonya!, amb l'Isaac i l'Òscar; i una infinitat de papers, d'anades i vingudes, de persones... Ja no tinc vida!... Si no fos per en Manel, que se'n surt amb la paperassa!... Em preocupa que les feinetes d'en Manel facin que la Carme [la treballadora social] s'ho pensi. Com que he canviat els horaris [laborals] per poder-los acompanyar cada dia al col·legi, arribo molt tard a casa, els nens es passen tot el dia al carrer, en Manel es passa tot el dia fora, em fa mal al cap, sempre em fa mal al cap. Estic cansada.»

Els aspectes socials

La intervenció social és una manera d'abordar els problemes socials. Ni és l'única ni ha estat sempre la mateixa. Si allò **social** és una construcció vinculada a les organitzacions humanes en el marc d'una organització econòmica productiva (Foucault, 2009), és imprescindible, tal com assenyala Castel, que aixequem el «nas del fet», en rastregem l'origen i cartografiem com s'ha anat construint i transformant. Un trajecte que s'inicia al segle XIX com a camp de preocupacions i actuacions sobre una comunitat desigual fruit de la forma de producció capitalista i que en l'actualitat viu a l'empara de les polítiques socials neoliberals.

Vegeu:

C. Laval i P. Dardot (2015). *Común: ensayo sobre la revolución en el siglo XXI*. Barcelona: Gedisa.

E. Durkheim (2014). *La división del trabajo social*. Buenos Aires: Ediciones LEA.

M. Foucault (2009). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Barcelona: Siglo XXI.

R. Castel (1995). *Las metamorfosis de la cuestión social: una crónica del asalariado*. Barcelona: Paidós.

La primera vegada que vaig veure l'Anna estava asseguda esperant-me amb la mirada perduda. La sala d'espera és a l'entrada dels serveis socials. Els vidres que la separen del carrer són translúcids (sempre he pensat en la perversió d'aquest detall). La sala és plena de pòsters que donen color a parets que un dia van ser blanques. És una sala amb poca llum i freda. Els qui hi esperen sovint guarden silenci.

Encara conservo anotades les paraules de les companyes de la meva primera reunió en aquell centre: «Percentatge d'expedients, percentatge de nens en risc, percentatge d'homes de més de cinquanta anys aturats de llarga durada, percentatge de dones víctimes de violència». El panorama era desolador. Parlaven de les seves «usuàries», de la seva situació difícil, de com moltes intentaven fer professió de la seva desgràcia, de les seves dificultats per a «comprometre's i esforçar-se». Però també parlaven d'elles, «dels seus recursos escassos», «de les seves conciliacions personals», «del volum de casos», «dels encàrrecs».

Les professionals etiquetem, no ens cansem d'etiquetar, probablement perquè creiem que així som més objectives en el que diem i fem. Crec, però, que no és més que un recurs fàcil per a no patir, per a desvincular-nos. Ser objectives ens permet saber per on començar. Si sabem que estem davant d'un **nen en risc** o d'una **dona víctima de violència**, sabem quines accions, programes, serveis o recursos hem de posar en marxa. Oblidem, però, que l'etiqueta també posa en marxa una immensa gamma de regulacions, normatives, estratègies, etc., que generen un accés desigual de les persones als seus drets com a ciutadanes. M'agrada anomenar-ho el monstre burocràtic, un monstre arbitrari per a elles i per a nosaltres. I les famílies ho saben. Les professionals ho neguem. El cas de l'Anna és cristal·lí, ja que mostra, per exemple, com la multiplicitat de requisits per a accedir a una ajuda genera inseguretat, molta inseguretat i una angoixa immensa.

Vegeu:

FOESSA (2014). *Análisis y perspectivas: precariedad y cohesión social*. Madrid: Cáritas / Fundación FOESSA. Disponible a http://www.foessa.es/publicaciones_download.aspx?Id=4834.

G. Jaraiz (2012). *Intervención social, barrio y servicios sociales comunitarios*. Madrid: Cáritas / Fundación FOESSA.

L. Varela (2015). Los profesionales de la educación social en los servicios sociales comunitarios: un estudio de caso. *Estudios Sobre Educación*, 29, 61-80.

M. Aguilar i M. Llobet (2010). Servicios sociales: integralidad, acompañamiento, proximidad, incorporación. *Cuadernos Europeos*, 8, 117-128.

Eren les deu del matí i sortia de la meva segona entrevista. Arribava tard. Vaig recuperar l'informe de l'Anna abans de sortir a buscar-la, i en fer-ho vaig recordar els comentaris de la Carme, la treballadora social: «Acaben d'arribar i ja són aquí», «són de fiar», «a veure què pots fer amb els seus fills».

La vaig cridar pel nom. Quan va alçar la vista, m'hi vaig apropar, li vaig dir el meu nom i la vaig saludar amb dos petons. «L'educadora?», em va preguntar. Mentre ens dirigíem cap al va despatxar, em va preguntar: «Ho he de tornar a fer?». L'Anna estava cansada d'explicar a tothom la seva «precària» situació, de «despullar-se». «No és necessari.» Aquella primera vegada em va parlar dels seus fills.

Experts en si mateixos

«La concepción del sujeto como empresario de sí mismo constituye sin duda uno de los elementos centrales de las lecciones foucaultianas, que ha sido subrayado por los estudios sobre la gubernamentalidad desarrollados, en el ámbito anglosajón, por autores como Nikolas Rose, Mitchell Dean o Graham Burchell (Barry, Osborne y Rose, 1996), y ha podido ser aplicado, igualmente, para la comprensión de las modificaciones actuales del ámbito del trabajo. Las implicaciones de esta categoría son, de hecho, numerosas. En primer lugar, permite destacar que el modo de gobierno de los sujetos característico de las sociedades neoliberales funciona atribuyendo a cada uno de los individuos la responsabilidad de su propio bienestar: el logro del enriquecimiento personal y la conquista de una adecuada situación afectiva y laboral pasan por una correcta comprensión de la propia existencia según el modelo de la inversión. Pero esta concepción, igualmente, otorga una nueva dirección a las intervenciones del poder estatal, que habrán de favorecer el establecimiento, como marco para el incremento del capital humano (aptitudes, capacidades), de una red de empresas inscritas en una incesante creación de mercados: la salud, la educación, la atención a dependientes, las pensiones, la cobertura de accidentes, los servicios de seguridad y el ejército adoptan la forma de un mercado, en el que las prestaciones adquieren autonomía financiera y de gestión (Vázquez, 2005, 94). Ello supone, en tercer lugar, una modificación en los criterios del juicio político y en los principios de orientación de la política social: la promoción de las condiciones en las cuales el individuo puede acrecentar y rentabilizar al máximo su propio capital humano estableciendo relaciones de carácter empresarial con otros individuos y grupos, se erige en principio de racionalidad de las actuaciones públicas y en horizonte de las políticas de desarrollo, que pasan a ser fiscalizadas en términos de inversión, coste y beneficio».

López Álvarez (2010, p. 51)

Vegeu:

A. Barry, T. Osborne i N. Rose (1996). *Foucault and political reason: liberalism, neo-liberalism and rationalities of government*. Londres: Routledge / University College London.

Fa més de quinze anys que treballo com a educadora social en serveis socials. Estic en aquest centre des de fa un llarg lustre. Si hi ha alguna cosa que m'esfereix de l'experiència acumulada al llarg d'aquests anys és veure amb quina naturalitat les professionals gestionem la desigualtat i la discriminació social. Lluny d'intentar eliminar-la, hem après a «navegar-hi» i, com en la cançó, renunciem a gestar programes que permetin una redistribució dels recursos (dels propis i dels aliens) real. Tampoc no podríem fer-ho, no soc il·lusa! Lluny de reclamar polítiques que activin mesures universals, hem après a aïllar els problemes en **les nostres usuàries** obviant tot el que les seves realitats tenen de col·lectiu i estructural. Treballem amb casos particulars que empenyem per mitjà de programes i plans diversos perquè es busquin la vida. I si no ho aconseguïem recorrem a l'argument de l'esforç, del seu esforç, i ens desresponsabilitzem de la situació. Ens hem convertit en jutgesses. Les ajudes que donem a les altres depenen de la nostra valoració, sempre subjecta a la nostra pròpia història, formació i experiència. És clar, en el cas de l'Anna, el nostre discurs de l'escassetat la col·loca en un limb: entre la por a perdre-ho tot i l'esperança de tornar a ser el que un dia van ser.

L'Anna necessita vincular-se amb la Carme, la Teresa, la Júlia, la Iolanda i un llarg etcètera de mares que transiten com ella per complicades situacions vitals. La meua experiència diu que allò col·lectiu genera, massa vegades, xarxes de suport i cura que ens permeten a nosaltres desculpabilitzar-les i a elles desculpabilitzar-se, però també **inventar** mecanismes col·lectius inesperats que construeixen camins de possibilitat. És important que les professionals ens sentim part del problema i ajudem a connectar aquestes dones entre elles i amb el territori. En el meu cas i en el de l'Anna va ser recórrer a l'associació de veïns. Però també es va convidar l'Anna a unir-se al moviment de les treballadores del SAD.

Notícies del SAD

«Dissabte passat les treballadores del Servei d'Assistència Domiciliària de Barcelona es van concentrar davant les portes de l'Ajuntament exigint un procés negociador que pugui posar fi a la precarietat i explotació que pateixen. Parlem amb elles perquè ens expliquin com està la situació actual en un servei públic tan essencial.»

Arsen Sabaté (Barcelona, dimarts 19 de juny de 2018). Disponible a www.izquierdadiario.es/trabajadoras-del-sad-el-ayuntamiento-de-barcelona-es-responsable-de-que-accent-social-nos-este.

Vegeu:

www.eldiario.es/norte/euskadi/trabajadoras-sad-trabajo-desplazamiento-domicilios_0_830817323.html

zamora3punto0.com/las-trabajadoras-del-sad-en-huelga-por-un-convenio-digno/

Ho vaig veure per primera vegada a la plaça mentre l'Isaac i la Laura jugaven amb altres nens i l'Anna parlava amb altres mares. Havia quedat amb l'Òscar prop de les seves mirades però lluny de les seves escoltes. L'Òscar tenia tretze anys. L'orientadora del centre educatiu m'havia parlat d'ell, «més del mateix», i de tot el que havia passat durant el seu primer any al centre: absentisme, disruptió, expedients, sancions, professionals implicats, intervencions portades a terme. La treballadora social també «necessita límits», «és dels teus, encara que no ho sembla», «mare sobrepassada», «bona família». La seva tutora també, «no té expectatives de continuar estudiant», «la seva família no el pot ajudar», «una UEC?». L'Anna m'havia parlat molt del seu fill «gran», «responsable» i «sempre preocupat i atent».

Pensar les adolescències

«En la adolescencia la crisis se presenta en tres planos: por las transformaciones en el cuerpo, lo biológico. Esas transformaciones obligan a modificaciones identitarias, lo psicológico. Las modificaciones identitarias se construyen con elementos de lo social: aparece una nueva mirada sobre él».

Brignoni (2012, p. 22)

Vegeu:

S. Brignoni (2012). *Pensar las adolescencias*. Barcelona: UOC.

L'Òscar se sent en «territori comanxe». «Territori comanxe?», li vaig preguntar. Viu en un barri que no reconeix com a propi, en uns carrers que «estan bruts i fan mala olor», en una casa que no és la seva, amb companys que li fan sentir molt incòmode, que «criden i sempre insulten», envoltat d'adults que el violenten, amb professors que «confonen el meu nom i tot ho arreglen cridant, castigant i trucant a casa». Se sent lluny de la seva mare i segueix sense entendre encara per què van haver d'anar-se'n de casa. Culpa el seu pare de no intentar-ho una mica més. Ara escolta música, molta música.

L'Òscar sent que no importa a ningú. Cap adult no li ha preguntat com se sent i què vol fer. Tampoc ho han fet els adults de la seva família. Anar al col·legi li resulta insuportable.

Escola

«Ya está, mi metáfora tendrá el valor que tenga, pero a eso se parece el amor en materia de enseñanza, cuando nuestros alumnos vuelan como pájaros enloquecidos. A eso consagran su existencia la señorita G. o Nicole H.: a sacar del coma escolar a una sarta de golondrinas estrelladas. No lo consiguen siempre, a veces se fracasa al trazar un camino, algunos no despiertan, se quedan en la alfombra o se rompen la cabeza contra el siguiente cristal; estos permanecen en nuestra conciencia como esos agujeros de remordimiento, donde descansan las golondrinas muertas al fondo de nuestro jardín; pero lo probamos siempre, al menos lo habremos probado. **Son nuestros alumnos.** Las cuestiones de simpatía o antipatía hacia uno u otro (¡cuestiones del todo reales, sin embargo!) no se toman en cuenta. Habría que ser muy listo para poder decir cuál era el grado de nuestros sentimientos hacia ellos. No se trata de ese amor. Una golondrina aturdida es una golondrina que hay que reanimar; y punto final».

Pennac (2017, p. 250)

Vegeu:

D. Pennac (2013). *Mal de escuela*. Barcelona: Debolsillo.

A l'Òscar li encanta llegir i jugar, ara d'amagat, a imaginar batalles. Troba a faltar l'olor de roba neta en entrar a casa i les històries nocturnes amb el papa abans d'anar a dormir. Enyora els seus jocs de carrer en sortir del col·legi, la seva por de nedar, les bregues cada matí amb la mama, els acudits del seu germà Isaac, les abraçades de la Laura, la seva professora de matemàtiques, i les classes de teatre. Recorda amb nostàlgia les tardes d'estiu en què veia la televisió, menjava gelats i parlava dels viatges per fer. L'Òscar conserva en una caixa les fotos dels seus amics, les seves dedicatòries... un plànol del que va ser el seu barri, en el qual es distingeix la que va ser la seva casa, el col·legi, el quiosc, la piscina i alguns racons «especials».

Gitano, gitanet, negre... així l'anomenen ara. La seva àvia, els seus companys, els seus professors...

Gitano

El poble gitano és un dels més desconeguts a ulls de la societat majoritària malgrat tenir una història i una cultura que es remunta al segle XVI al nostre país. Una història complexa i una cultura diversa que paradoxalment ha estat sovint narrada pels no gitans des del desconeixement, el prejudici i l'estereotip. Aquestes narratives expliquen per què el poble gitano és el col·lectiu més rebutjat de la nostra societat o per què més del 70% dels gitans caló que viuen al nostre país són invisibles. L'impacte del camí recorregut és decebedor: segons dades del 2014, hi ha una diferència de 50 punts en el percentatge de població gitana (en comparació amb la població no gitana) que està en situació d'exclusió social (Damonti i Arza, 2014).

Vegeu:

Real Academia de la Lengua. «Gitano». *Diccionario de la Real Academia de la Lengua*. Disponible a <https://dle.rae.es/srv/search?m=30&w=gitano>.

Fundación Secretariado Gitano. Campaña #YoNoSoyTrapacero. Disponible a www.youtube.com/watch?reload=9&v=DqBvpWbmdkQ.

2.3. Consideracions finals

- Com bé explica Marina Garcés, som éssers vulnerables ontològicament. Independentment del lloc del món en què hàgim nascut, de la família que tinguem, del nostre estatus econòmic i social o de la nostra edat, tots els éssers humans som **vulnerables**. Totes i tots tenim unes característiques biològiques que ens fan **susceptibles de ser danyats**. La vulnerabilitat és, per tant, una condició humana i, des d'aquesta perspectiva, universal. Ara bé, cada societat humana construeix mitjans i/o mecanismes de prevenció i protecció enfront d'aquestes vulnerabilitats. Paradoxalment, aquestes construccions culturals es distribueixen de manera desigual en funció del lloc del món en què hàgim nascut, de la família que tinguem, del nostre estatus econòmic i social o de la nostra edat. Quan els professionals qualifiquem (com a nens en risc d'exclusió, dones víctimes de violència, aturats de llarga durada...) determinades persones o col·lectius, focalitzem la mirada i les accions socioeducatives en el perquè i oblidem massa vegades identificar els mecanismes i/o models que generen desigualtat social i el nostre paper davant d'aquests mecanismes i models. Per tant, es fa necessària també una anàlisi dels contextos professionals com a construccions culturals, econòmiques, polítiques i socials que permeti identificar els **agents** que impulsen, estableixen i defensen mecanismes generadors de desprotecció o desigualtat.
- En general, els nostres sistemes d'atenció a les persones (centres educatius, socials, de salut, etc.) estan dissenyats per a un **usuari** sense particularitats associades a l'origen, al gènere, a realitats econòmiques o legals per a entendre i atendre els missatges del professional. Paradoxalment, els professionals són i exerceixen en mitjans heterogenis (en termes intraculturals i interculturals). Reconèixer-ho passa per exercitar la relació. Per entendre la realitat sociocultural de l'**altre**, i la **pròpia**, en les seves nombroses facetes de pertinença ètnica, nacional, regional, religiosa, de classe social, etc. mitjançant una aproximació dinàmica i en canvi constant al llarg dels anys. Una relació en què són presents **dos actors** que s'atorguen sentit mútuament en un context específic.
- La fragmentació i jerarquització dels sabers que promou i envaeix el món professional dificulta, quan no impossibilita, poder qüestionar allò que es fa, com, per què, per a què, quins principis hi bateguen darrere. La realitat professional, però, necessita **prendre's temps**: temps per a informar-nos, per a formar-nos i per a **reflexionar**, individualment i col·lectivament. Temps per a preguntar-se pels models que pauten les nostres accions i relacions professionals. Temps per a qüestionar tots els supòsits que es diuen evidents per estar basats en models científics i tècnics. Quina concepció de la persona justifiquen? Quin tipus de control sobre els altres justifiquen? Necessitem temps per a sincerar-nos. Quins marcs ideològics bateguen darrere de les nostres accions socials i educatives? En cas contrari, correm el risc de projectar les nostres pròpies estratègies d'enculturació i proposar

les nostres pròpies concepcions educatives com a models imprescindibles i universals per a les persones amb les quals ens vinculem.

3. Casa Esperanza

3.1. Introducció al cas

Aquest cas ha estat elaborat a partir de diferents experiències vitals i professionals reals: la part contextual correspon a una experiència professional en una casa d'acollida i els fets que s'analitzen corresponen a una combinació de situacions en què l'autora s'ha trobat com a educadora o investigadora. Per a elaborar el cas, s'han unit en una seqüència de fets que, situats en diferents coordenades espacials i temporals, són reals.

La contextualització del cas en una casa d'acollida ha estat premeditada; és un recurs educatiu amb caràcter d'institució de tipus residencial que sol acollir persones en situació d'extrema vulnerabilitat. Així, el funcionament del recurs i les accions d'acompanyament educatiu que hi desenvolupen els professionals sempre tenen un fort impacte en les vides de les persones que l'ocupen.

Això reverteix sobre l'exigència de dur a terme acompanyaments de qualitat com a educadors o educadores socials, i en la necessitat de tenir una actitud de vigilància ètica sobre les nostres pròpies accions professionals.

3.2. El recurs i el seu context

Casa Esperanza és un recurs residencial de mitjana estada per a nuclis familiars amb una capacitat màxima de vuit unitats familiars compostes per dones amb fills i/o filles sota la seva custòdia, els quals solen quedar-se durant un període aproximat d'entre 18 i 24 mesos.

Casa Esperanza sempre té llista d'espera. Tots els casos són derivats de serveis socials i responen a una problemàtica molt greu i específica: atén **dones amb fills i filles** que han patit violència de gènere, amb necessitat de protecció immediata, en situació de vulnerabilitat socioeconòmica i, moltes vegades, en situació d'irregularitat legal. Una de les particularitats del recurs és que totes les famílies han estat deslocalitzades dels llocs d'origen per allunyar-les de la situació de violència.

Moltes vegades les seves xarxes sociofamiliars estan danyades, són inexistents o són a grans distàncies, i hi ha la prohibició explícita de compartir la ubicació de la institució amb persones no autoritzades.

La **missió del recurs** és oferir protecció i acompanyar les famílies en la recuperació de les diferents àrees danyades mitjançant una dinàmica de vida familiar normalitzada i un acompanyament socioeducatiu constant cap al seu procés

d'inclusió i autonomia social. Aquest acompanyament es basa, entre d'altres, en la interacció i observació de les unitats familiars per a conèixer les seves actituds i comportaments quotidians amb la seva prole i amb la resta.

Casa Esperanza està situada dins d'una àrea natural boscosa, comunicada amb una ciutat propera mitjançant un autobús interurbà, a la parada del qual s'arriba recorrent una pista de sorra durant quinze o vint minuts. La casa és àmplia i té tres plantes, diversos finestrals i una àmplia zona d'esbarjo de tres hectàrees. Està aïllada de les poques cases que hi ha a la zona i envoltada d'un reixat alt i gris ple de vegetació que impedeix veure-la des de l'exterior.

A la zona no hi ha indicacions per a accedir a la casa i aquesta no apareix en cap llistat de recursos assistencials. Les persones que l'ocupen estan registrades en una altra direcció postal per raons de seguretat i per evitar l'estigmatització en els col·legis i centres de treball als quals assisteixen.

Casa Esperanza va ser edificada en 1965 per una comunitat de pares Maristes que l'empraven com a habitatge comunitari. L'any 2010 la van cedir a l'Ajuntament amb la condició que es convertís en un recurs d'ajuda per a mares. En 2012 la seva gestió va sortir a concurs i la va obtenir una **cooperativa d'educadores socials**, els quals desenvolupen el seu treball des d'aquell any. Des de l'inici les relacions amb els Maristes han estat molt bones i es dediquen esforços per a mantenir-les així: es reconeix que aquesta influència beneficia la casa i privilegia la recepció de recursos respecte a altres projectes educatius de la ciutat.

L'amplitud de la casa permet acollir les vuit famílies i el seu equip educatiu, que consta d'una coordinadora que treballa tots els matins, sis educadores en torns complets de vint-i-quatre hores i quatre animadores socioculturals en pràctiques que treballen a les tardes.

L'estructura de la casa

A la planta baixa hi ha l'entrada i els espais de l'equip educatiu:

- el despatx de coordinació
- la sala de treball i reunions
- una habitació petita on pernocten les educadores

A la segona planta hi ha les zones comunes:

- una cuina àmplia
- un menjador gran
- una sala de jocs ple de joguines i llibres
- dues habitacions d'ús preferencial per a mares amb nadons
- una gran cambra de bany

A la tercera planta hi ha sis habitacions disposades a banda i banda d'un gran passadís i dos banys més. Les vuit habitacions són molt similars entre elles, i disposen d'un mobiliari bàsic amb bressols o llits en funció de les necessitats de cada família acollida. No es permet personalitzar gaire les habitacions: solament posar fotos i/o postals a la superfície de l'armari amb cola o cinta adhesiva que permeti retirar-los sense deixar rastre.

3.2.1. L'arribada a Casa Esperanza

Quan una família arriba per primera vegada a la casa d'acollida, ho fa generalment acompanyada de l'educadora referent dels serveis socials de la zona, que sol conèixer la família gairebé exclusivament per mitjà dels informes generats en els serveis socials d'origen. Es reuneixen amb la coordinadora, que és l'última responsable de la gestió de la casa i del recorregut socioeducatiu de totes les famílies, i s'explica a la família la finalitat de la casa, se li ensenyen les instal·lacions, se la presenta a la resta de famílies i se li dona la benvinguda a la seva habitació, que està preparada per a acollir-la.

Al cap de pocs dies es produeix una nova reunió en forma de relació contractual signada, en la qual la coordinadora i l'educadora referent assignada a la família expliquen de manera detallada les normes d'obligat compliment de la casa, els motius d'expulsió i les conseqüències de l'abandonament⁵. També se li comuniquen les etapes i expectatives de l'**itinerari terapèutic, socioeducatiu i laboral** definit per a la família, i es pacten terminis i preferències en les activitats per a dur-lo a terme.

⁽⁵⁾ Durant la permanència a la casa la tutoria dels nens i nenes pertany al centre, i per això l'abandonament voluntari del recurs és considerat legalment com a abandonament familiar.

Aquest itinerari és temporal, parteix d'un projecte inicial, generat a partir de la documentació disponible i de l'entrevista amb la mare, i, conforme la convivència avança, s'ha d'anar personalitzant en un únic projecte adaptat a les característiques i necessitats específiques de la família.

En l'itinerari també s'impliquen agents i institucions que acompanyen i reforcen el seu procés personal, familiar i social (advocades, treballadores socials, terapeutes ocupacionals, psicòlogues, mestres, professores, ocupadores⁶...), que proposen i ofereixen recursos territorials diversos i que, vinculats de manera creativa, afavoreixen processos reeixits.

⁽⁶⁾ En femení per ser treballs àmpliament feminitzats, en particular els que tenen lloc en relació amb la casa.

El seguiment de cada unitat familiar, amb els seus possibles avançaments i reculades, és compartit constantment amb les dones en reunions periòdiques amb la coordinadora i educadora referent i periòdicament amb l'equip de serveis socials de la zona, que consta d'una treballadora social, una psicòloga i una educadora infantil.

3.2.2. La tasca de les educadores

Les educadores repliquen en el seu treball quotidià la quotidianitat d'una casa familiar, amb horaris establerts, normes concretes i responsabilitats diferents basades en les edats i circumstàncies de cadascuna. Totes les educadores acompanyen les famílies en el compliment d'aquesta dinàmica, i de manera particular les famílies de les quals són referents.

Durant aquest acompanyament es duu a terme un treball actiu d'observació i monitoratge dels processos d'adquisició d'autocontrol, seguretat i autonomia per part de les mares, i d'interacció i relació amb la seva prole. Es reconeix que moltes vegades la violència patida minva les capacitats de protecció maternofilial, i per això una part del treball consisteix a observar i donar suport a la creació de vincles significatius amb els fills i filles. En les situacions en què s'han observat relacions maternofilials perjudicials o perilloses, l'equip té potestat per a elaborar informes que recomanin activar processos d'acolliment temporal i/o adopció definitiva.

Les educadores registren diàriament aquesta dimensió del seu treball elaborant un **diari**, que reflecteix tot allò esdevingut a la casa en períodes de 6-8 hores. En aquest diari han de descriure el que ha passat durant el seu torn de treball incloent la dinàmica general, les interaccions concretes, les relacions observades, els fets fora del corrent, etc. La coordinadora de Casa Esperanza sempre demana fer aquest diari amb molt detall, contextualitzant el que ha passat, separant el que s'ha observat del que s'ha intuït i aportant, en la mesura del possible, transcripcions literals del que ha passat a la casa.

Les famílies que culminen de manera positiva l'itinerari planejat són donades d'alta i tenen accés al següent recurs habitacional, pisos a la ciutat on viuen autònomament, amb visites eventuais d'educadores dels serveis socials. Més de la meitat de les dones que han sortit de Casa Esperanza han transitat per aquests pisos. El 30% restant han anat a viure, després de l'alta, a cases de noves parelles. La resta dels casos és molt variat: en molts s'ha abandonat la casa per denúncies, per temes de seguretat, robatoris, violència i, en altres casos, les famílies estan separades.

3.3. La vida a Casa Esperanza

Actualment, a la casa d'acollida hi ha vuit famílies que sumen dos adolescents, nou nens i nenes i dos nadons. La dona de més edat té trenta-dos anys i la més jove en té divuit. Tres d'elles són espanyoles i la resta de cinc nacionalitats: romanesa, moldava, equatoriana, boliviana i nigeriana. Totes parlen castellà correctament.

Últimament, Diana, la coordinadora del recurs, està preocupada: des de fa temps no hi reconeix el projecte socioeducatiu que va originar la cooperativa. La convivència a la casa és complicada: les dones que acull són molt diferents i hi ha contínues discussions per normes d'horaris, menjars, neteges, usos, etc.

L'incompliment de les normes i el seu qüestionament constant deriva moltes vegades en situacions molt violentes. Considera que les capacitats de les dones per a resoldre conflictes són escasses, que moltes estan en processos de cerca de límits i de comprensió de la seva nova situació i busquen excuses per a fer saltar conflictes i victimitzar-se.

A més, atenent al relat de la vida del centre elaborat per les educadores, sembla que les famílies acollides viuen la seva quotidianitat amb tristesa i desassossec. Els moments d'alegria i felicitat impliquen gairebé exclusivament les adultes, que miren la televisió, juguen, fan broma, ballen o xerren per telèfon amb persones de fora de la casa. Semblen percebre un panorama vital poc alentador i el seu dolor està incrustat en la seva manera de mirar el món.

Diana vol saber més i per això decideix implicar-se en el següent cas que arriba a la casa d'acollida, i aprofita l'arribada de la Mabinta per a observar pacientment com es desenvolupa l'activitat del recurs.

3.4. L'arribada de la Mabinta i la Binta

Després de la sortida de l'última família, la Mabinta s'incorpora amb la seva filla Binta. En el seu informe de serveis socials apareix escrit:

«Família monoparental composta per la senyora, de trenta-un anys, provinent de Senegal, amb una filla de quatre anys [...] té una altra filla de tretze anys que viu en origen amb la família extensa. La senyora diu que no té cap xarxa de suport familiar o social: solament una veïna marroquina que l'ajuda puntualment [...] està separada del pare de les seves dues filles, amb el qual no estava casada oficialment, solament per mitjà d'un ritu religiós al seu país d'origen [...] és víctima de violència psíquica i física per part de la seva parella, que la va portar a Espanya [...] la violència s'atribueix al fet que la dona no accepta la situació de poligàmia de la seva parella [...] Té una ordre de protecció i d'allunyament de la seva parella. Aquest visitava la nena petita en un punt de trobada. Després d'un nou episodi violent sobre ella i la seva filla, en què es va violar l'ordre d'allunyament, l'home ha estat detingut [...] li ha dit que la matarà i "li prendrà el que més vol" en referència a portar la seva filla a Senegal [...] se sol·licita traslladar-les amb urgència a un recurs temporal deslocalitzat [...] "s'observa que la relació entre mare i filla petita no és favorable, no té capacitat per a educar-la i alterna el reny fort amb moments de silenci i desatenció" [...] "està desbordada per la violència patida i això fa que no s'ocupi apropiadament de les filles. Amb la gran solament hi té contacte telefònic dues o tres vegades a l'any" [...] No té permís de residència ni de treball, està indocumentada.»

Quan la Mabinta arriba a la primera reunió de Casa Esperanza amb la seva filla Binta, ella es reuneix amb la coordinadora i la nena s'uneix al berenar amb les animadores i altres nens i nenes de la casa. La Mabinta sembla espantada i en la reunió assenteix a tot el que se li diu, encara que parla castellà tímidament, sense dir res. En arribar a la seva habitació demana no sopar aquella nit perquè «estan molt cansades» i, malgrat la insistència de l'educadora, la Mabinta diu que la nena ja ha berenat bastant i tanca la porta darrere d'ella.

Diana pensa seguir tot el procés de prop i assigna el cas a Ana, una educadora jove i «enamorada d'Àfrica». L'itinerari que s'esbossa per a la Mabinta consisteix en una observació del seu comportament i vincle amb la seva filla Binta i la seva altra filla gran, i per això instal·len un programa de veu a distància a la casa. Volen donar-li suport psicològic, familiar i social, i esperen regularitzar la seva situació i, com que ella és una bona cuinera, ajudar-la a treure's el carnet de manipuladora d'aliments i buscar-se un treball que li proporcioni una autonomia econòmica. Així comença la seva convivència a la casa i el seu periple pels recursos del territori.

Nota

A partir d'ara el text entre cometes respon a expressions literals en cada situació.

Les primeres setmanes d'Ana com a referent no són fàcils: no és capaç d'empatitzar amb la Mabinta, que defineix com una dona callada, tancada, religiosa, que porta hijab. Resa, com mana la tradició, cinc vegades al dia, per la qual cosa interromp qualsevol tasca que faci a la casa. Ana sap que a Senegal el 95% de la població és musulmana, la qual cosa l'ajuda a contextualitzar aquesta pràctica.

Ana també intenta apropar-se a la Mabinta per mitjà de la Binta, que solament respon als jocs d'Ana amb entusiasme quan la seva mare no és a prop. La Mabinta no accepta que altres persones s'encarreguin de la nena quan ella està ocupada netejant o fent el menjar. Per a Ana, la Mabinta mai no juga amb la seva filla ni li presta atenció amorosa i, a més, desaprova les moixaines i afectes que les dones de la casa prodiguen a la nena, a les quals respon desdenyada dient: «A Europa eduqueu ninots, no éssers humans». Aquest fet preocupa Ana, perquè la Binta aviat s'ha d'incorporar a l'escola infantil, que no forma part de l'ensenyament obligatori però que és un acord al qual ha arribat amb la casa.

Per a Ana, que es reconeix com a laica recalcitrant, l'ambient de l'habitació de la Mabinta li sembla sempre fosc, tibant, poc adequat per a una nena. Sembla que tot hi orbita entorn de la catifa de res, que, desenrotllada, té un preciós mihrab⁷ daurat, que la Mabinta disposa orientat a la Meca.

(7) En les mesquites, nínxol o fornícula que assenyalava el lloc on han de mirar els qui oren; disseny que apareix brodat a les catifes de res.

A més, Ana considera que la Mabinta vesteix la nena de manera massa acurada, amb peces incòmodes que li dificulten el moviment, com faldilles llargues fetes amb teles aspres, arracades, de vegades collarets i cinturons, i trenes als cabells, sempre molt tibats, que li refà cada poc temps.

Ana s'alegra que, ara com ara, no la cobreixi amb un hijab. La nena sembla més silenciosa i parada amb la seva mare que quan està sola, i tota la seva acció, a la seva poca edat, consisteix a ajudar la mare a netejar i cuinar, per la qual cosa no és rar veure la Binta escombrant les zones comunes i ajudant a la cuina.

Ana ha sorprès dues vegades la Mabinta pegant la Binta a la mà i al cul. La Mabinta explica que les seves filles van abandonar molt ràpid els bolquers, perquè, tal com es feia a la seva casa, els hi va retirar aviat i li donava surses quan es feia caca damunt, o li deixava les calces brutes fins que la irritessin, i així van aprendre ràpid a demanar per anar al bany.

Ana atribueix el tracte «fred i contingut» de la mare envers la filla a haver estat en una relació de maltractament amb la seva parella, que segurament li ha ensenyat «per imitació» a ser distant i agressiva. Ana també qüestiona l'exemple de dona que la Mabinta ofereix a la Binta.

En la quotidianitat, Ana descriu la Mabinta com una anacoreta⁸ que passa les hores resant l'Alcorà o estirada en la penombra de la seva habitació, que blinda els seus espais i no crea relacions amb la resta de les famílies.

⁽⁸⁾ Persona religiosa que viu sola en un lloc apartat, dedicada completament a la contemplació, l'oració i la penitència.

A falta d'altres espais, Ana utilitza els trajectes amb cotxe amb la Mabinta per a conversar, però aquesta mai no respon, i encara menys al seu entusiasme per Àfrica. Diu que al seu país hi ha molta brutícia i que els homes africans són tots com animals irracionals, aspecte que Ana intenta sempre discutir i matisar sense èxit. La Mabinta no toca els homes per precepte religiós, i quan els troba en els diferents recursos roman callada i amb una actitud incòmoda, que Ana intenta que superi perquè s'acostumi als espais mixtos, on tindran lloc els cursos professionalitzadors i futurs treballs.

Quan per primera vegada acudeixen a l'escola infantil per plantejar la incorporació de la Binta, són rebudes amb mostres d'afecte, els ensenyen el centre, la cuina i la sala de jocs. Abans d'anar-se'n, la directora les frena en sec al pasadís de sortida per fer-los «dos grans advertiments», i recalca aquestes paraules davant de la Mabinta amb gestos exagerats, com si no entengués castellà:

«El centre és feminista i laic, per la qual cosa no s'accepten nenes amb vel i no es canvien menús per motius religiosos.»

Afegeix que, per desig d'algunes famílies, han incorporat una opció vegetariana-vegana, que hauria de servir als musulmans. La Mabinta no respon, s'acomiada entre murmuris i no diu res durant la resta del trajecte a la casa.

Un altre dia acudeixen a la pediatra perquè la Binta fa dos dies que es queixa de dolors a l'abdomen. La pediatra, després de descartar altres malalties, diu que «això és per alguna cosa africana que li fas menjar». La Mabinta li diu que solament mengen el que hi ha a la comunitat, i la pediatra, mirant directament Ana, li demana que controlï el que li dona de menjar «d'amagat», que coneix altres casos de «remeis tradicionals» que poden resultar indigestos per a les criatures. Això fa que la Mabinta es mantingui de nou en silenci, i en la tornada a la casa, sense un diagnòstic per a la nena, comenta solament que «no sé per què m'he molestat a venir». L'endemà, la Binta ja està bé.

Des de l'arribada de la Mabinta, i per primera vegada a la casa d'acollida, Diana s'ha saltat les normes i ha concedit a la Mabinta autorització per a cuinar el seu menjar a part, eliminant el porc i els derivats, molt usats a Casa Esperanza. Això no l'eximeix de fer els seus torns de menjar amb cura per a la resta de les dones, però aquest «greuge comparatiu» desperta algunes queixes en les altres mares.

Un dia, menjant amb elles, explica una cosa que li va succeir fa un mes: durant una reunió amb la seva educadora dels serveis socials, la Mabinta, com era habitual, va deixar la Binta a la ludoteca de les instal·lacions, on se celebrava un aniversari. Mentre estava reunida, dues mares de la ludoteca van donar

a la nena, amb tota la intenció, un tros de fuet, que aquesta es va menjar amb ganes. En sortir de la reunió, i davant de les altres mares, aquestes dones li van dir: «Veus, dona, com no li passa res a la nena?». La Mabinta explica l'anècdota amb tristesa i enuig, però aquest relat no provoca a Casa Esperanza cap solidaritat ni entre mares ni de l'educadora que està de torn, que resol que «cal menjar de tot, sobretot els nens, que creixen». Aquestes reaccions, com és habitual, porten la Mabinta a mantenir-se en «un silenci molt incòmode».

En una de les seves reunions conjuntes, Ana comenta a Diana una dinàmica constant: cada vegada que la Mabinta parla a la resta de persones en públic és per explicar quelcom «conflictiu» —una restricció, un accident, etc.— relacionat amb les seves creences religioses, la qual cosa provoca en la casa actituds de cansament, neguit, o enfrontaments directes.

Ana també està molt alerta amb el tema de l'ablació. La Mabinta li ha comentat que ella ha estat sotmesa a la mutilació genital femenina, que és una pràctica relacionada amb la preservació de la identitat ètnica i puresa de les dones, entre d'altres, i que, des que es va prohibir al seu país, es fa clandestinament, amb més riscos per a la seva integritat física.

Ana l'observa atentament mentre ho explica i comprova que la Mabinta no jutja obertament de manera negativa la pràctica ni respon als seus gestos i paraules d'indignació i desgrat. Ana tem per la filla gran de la Mabinta i entra en contacte amb la policia per saber com es podria activar un protocol de seguretat en el cas que la Binta viatgés a Senegal. De fet, una altra de les preocupacions d'Ana és que la Mabinta no reclami tenir comunicació amb la seva filla gran, de la qual sembla que també s'ha desvinculat emocionalment, ja que mai no li parla d'ella.

Diana escolta i acull els dubtes i frustracions d'Ana, li demana paciència per a continuar observant i acompanyant el procés des del respecte i la distància, flexibilitzant les normes. La fa pensar sobre el «racisme institucional» que tenen els recursos que li ofereixen i li demana més paciència amb la Mabinta.

La convivència, ja de si mateixa difícil, es dinamita quan arriba el Ramadà i la Mabinta comença la deprivació alimentària diürna, incloent líquids. A més, explica que «deu» a aquest Ramadà sis dies de l'any anterior, perquè estava menstruant i no el va poder completar i, per tant, ha d'afegir aquests dies al mes de dejuni.

La coordinadora reorganitza la dinàmica del recurs perquè la Mabinta el pugui complir, però la resta de les dones (i algunes educadores, que ho expressen en les reunions) consideren que el Ramadà és incompatible amb el seu reglament més bàsic i que les educadores són excessivament permissives amb la Mabinta, mentre que no els accepten altres peticions «més raonables».

Durant el Ramadà la Mabinta continua fent les tasques per a la casa i el menjar per a les mares i per a la seva nena, però ella no menja i s'emporta menjar lleuger a la cambra per trencar el dejuni al vespre. Aquesta deprivació li fa disminuir més l'activitat física i la Binta comença a circular per la casa sense l'atenció de la seva mare. Segons Diana, confiant la cura de la seva nena a altres mares, la Mabinta comença a obrir el seu món i això és una oportunitat per a establir un fort vincle. Segons Ana, la Mabinta simplement «té molt morro», ja que pretén ser ajudada en aquest període però segurament després del Ramadà la dinàmica tornarà a ser la mateixa.

Algunes mares, canalitzant el rebuig que els produeix la Mabinta, no deixen que la Binta se'ls apropi per jugar, i quan la nena entra a la sala de jocs la porten del braç a la cambra de la seva prostrada mare, a qui recriminen de males maneres la seva falta d'atenció.

Als dies següents les mares comencen a anomenar la Mabinta «Senyora Isis⁹» per la seva actitud «radical». Entre elles, «juguen» a alertar que sota el bubú¹⁰ porta una bomba i s'immolarà, la qual cosa provoca crits i riures descontrolats de les altres mares quan la Mabinta circula per la casa. En una d'aquestes ocasions, la Mabinta, presa de la ira, es llança contra l'autora de la broma i es peguen durament. Més tard, recapaciten i es demanen perdó mútuament.

⁽⁹⁾ En referència al grup terrorista islamista radical.

⁽¹⁰⁾ Vestimenta solta pròpia de Senegal i de molts països de l'Àfrica occidental.

Ana es mostra fatigada. Diana decideix buscar recursos fora de la casa i acudeix a un servei de mediació intercultural, que la posa en contacte amb Alma.

3.5. L'arribada de l'Alma

L'Alma és de Lleida, és antropòloga i treballa com a mediadora intercultural des de fa sis anys, principalment amb població de l'Àfrica occidental. El seu marit és gambià i ha viscut tres anys a Banjul, on té una família molt extensa.

L'Alma demana estar uns dies amb la Mabinta i després fer una sessió de treball amb les educadores de la casa sobre temes d'interculturalitat. Diana accepta encantada, ja que considera urgent i necessari que algú els aportï una nova mirada sobre el treball educatiu que es fa a Casa Esperanza.

L'Alma i la Mabinta passen alguns dies juntes parlant wòlof, llengua que ambdues comparteixen, i es nota que, a més, ambdues comparteixen un món de sentit. Per primera vegada a la casa, s'escolten les riallades de la Mabinta.

L'Alma **no acarona** la Binta i el primer que fa és lloar-li la precisió de les seves primeres lletres en àrab, que troba dissenyades en el seu quadern. A vegades l'Alma demana a la Binta que li serveixi gots d'aigua i que reculli plats de taula, quelcom inusual per a una nena d'aquesta edat a la casa d'acollida.

Després de dues setmanes de visites continuades, l'Alma demana reunir el grup d'educadores a la sala de coordinació i comença la seva sessió de treball demanant que abandonin l'expectativa d'«aprendre quatre o cinc coses per a treballar amb senegaleses», perquè és una tasca impossible, i ho és per a qualsevol nacionalitat o ètnia. Els comenta que a partir del cas de la Mabinta explicarà algunes qüestions sobre diversitat sociocultural perquè siguin considerades en el treball amb les famílies que tenen assignades:

- La Mabinta és molt més que una «usuària d'un centre», «mare de la Binta», una «migrant», una «il·legal», una dona «separada» o «maltractada». És un ésser humà amb moltes pertinences identitàries el recorregut vital de les quals, que és únic, ens informa que és una dona forta i valenta.
- El relat sobre qui és la Mabinta, que apareix en l'informe dels serveis socials és solament una versió tecnocratitzada¹¹ de la seva persona i les seves necessitats. Ha de ser discutit, relativitzat i enriquit amb altres relats.
- La Mabinta forma part d'una família extensa de classe mitjana de Casamance, al sud de Senegal. Pertany a l'ètnia diola, prestigiosos per la seva honestat i pel sentit del treball de les dones, moltes dedicades al duríssim cultiu de l'arròs. El marcador ètnic opera al marge del religiós: hi ha dioles cristians i musulmans. Entre molts dioles es practica la mutilació genital femenina a les nenes de poca edat, que moltes vegades és un requisit per a casar-se. Després de la il·legalització de la pràctica, hi ha projectes de base comunitària liderats per dones que l'han patit que apunten a la sensibilització per a eradicar-la. Casamance és una de les zones més pròsperes de Senegal, amb molt turisme i molta migració masculina cap a Dakar, països confrontants, Estats Units i Europa, des d'on se sol·licita la reagrupació familiar una vegada assentats.
- En el ritu nupcial musulmà es permet a la parella escollir una unió monògama o polígama. La mala reputació social del divorci i la falta d'ajudes a les dones divorciades, entre d'altres, afavoreixen que moltes dones triïn la poligàmia. El matrimoni polígam té implicacions socials i econòmiques per als marits, que són pressionats per demostrar en les comunitats tenir capacitat suficient per a mantenir les seves dones i descendents, cosa que no sempre es compleix.
- En cas de separació o divorci, generalment, la descendència de la parella es queda amb la mare. Quan aquesta no té mitjans per a cuidar-los, la qual cosa és freqüent en un país amb una alta taxa de pobresa femenina, la família extensa del marit passa a ocupar-se dels fills i filles. La filla gran de la Mabinta viu amb la família del pare, que estan de la seva part en el conflicte, i ella no vol indisposar la seva filla amb trucades i contactes, sinó que prefereix esperar a tornar a Casamance per a parlar amb ella.

⁽¹¹⁾ En el sentit d'elaborada per tècnics o tècniques d'una institució governamental.

- La Mabinta no dedicava tantes hores a la religió a Casamance, i així ho ha comunicat a l'Alma. La Mabinta està en ple procés de «replegament» identitari de les seves pertinences més íntimes, que configuren la seva personalitat i que són atacades en el seu entorn. L'Alma qüestiona les educadores: «¿És cert que la forcem perquè **ofengui i rebutgi una part del seu món** per entrar en el nostre, i que això funciona com a requisit previ per a considerar-la «digna de cura i atenció pública?»»
- Respecte a la Binta, en una gran part de l'Àfrica subsahariana el concepte de «domini de si mateix» defineix una part dels processos de criança. La comunitat s'organitza perquè nens i nenes es converteixin en adults i adultes disciplinats, que es controlen i es disciplinen per oferir el millor de si mateixos a la resta. Això es fa manejant les «distàncies» emocionals i físiques amb ells en diferents moments, la qual cosa inclou períodes allunyats dels pares en la infantesa i preadolescència. És una forma de criança que des d'altres coordenades culturals pot ser llegida com a desaferrament, però no és necessàriament negligent.
- L'aspecte físic cuidat, la diferenciació en la vestimenta de nens i nenes, i les trenes adherides al cuir cabellut de les nenes són signes de pudor i d'atenció envers els fills i filles.
- L'Alma analitza un conflicte sorgit fora de la «religiositat» de la Mabinta. Ha rebut 75 euros d'ajuda social i els ha emprat en un telèfon intel·ligent que usa per a veure vídeos del seu país i de l'Alcorà cantat, la qual cosa no els sembla prioritari a les educadores. L'Alma pregunta al grup: «Entenem l'ús del mòbil com una eina comunicativa, com una finestra cap a un món familiar?». L'espai íntim confortable creat pels seus moments amb el mòbil pot ser considerat com una part de la teràpia amb persones vulnerades.
- Qualsevol procés migratori en particular, quan no és desitjat, ha de ser entès en clau de dol. Possiblement, la Mabinta està en xoc, no solament per la violència patida sinó també pel procés d'abandonament de la seva família, la seva casa i el seu país.
- Les normes de la casa no són objectives, són orientades culturalment a un estil de vida espanyol, mediterrani i cristià, heretat en part dels propietaris Maristes. L'Alma les exemplifica com els horaris que regulen el dia, les hores, els llocs i els ingredients dels menjars, la cura dels petits (de manera individual, no col·lectiva), els criteris de vestimenta i moral. L'Alma pregunta si, a part d'imposar els nostres criteris culturals de manera vetllada, tenim en compte els criteris culturals de les famílies que acollim.
- L'Alma parla de **postcolonialisme**, la qual cosa deixa bocabadades les educadores. Demana fer un exercici de contextualització de les relacions entre els nostres països de provinença i els països de les dones acollides, de les relacions històriques que han intervingut entre països i continents, de la

nostra educació i privilegis. Totes les educadores són blanques i europees. Les normes de la casa estan incrustades en les seves coordenades culturals i no en les de les persones que acullen.

- L'Alma analitza detingudament allò viscut per la Mabinta a l'escola i al centre de salut i ho defineix com a «racisme institucional», tractament discriminatori per racisme. L'Alma demana estar atentes a les educadores per a quan la Mabinta comenci els cursos de professionalització i aconseguir un treball, i ser capaços d'anomenar les coses degudament i denunciar certes situacions racistes que es puguin donar.

En acabar la sessió les educadores estan exhaustes i plenes d'interrogants i reflexions. Diana ha escrit aquestes notes:

«Quan la mediadora intercultural ha arribat a Casa Esperanza s'ha negat a ser una mera corretja de transmissió d'un recurs socioeducatiu reglat. S'ha situat al costat de la Mabinta, ha renunciat a una part del seu poder per donar l'espai a ella. Des d'aquí ha observat detingudament el que és important per a la Mabinta, la qual cosa ha estat facilitada per tenir una visió més àmplia de la situació. Les seves imatges sobre "la cultura musulmana", "l'ablació", "el hijab", "la poligàmia", "el Ramadà", "la religió i els seus preceptes" estan més informades, són més flexibles i tenen més matisos i qualitat gràcies a les seves experiències vitals i a l'esforç que ha fet per informar-se.

L'Alma ens ha traduït el món de la Mabinta perquè el compreguem, la qual cosa provocarà un canvi de criteri en la intervenció, que ara ha de partir de fer un esforç real per apropar i compatibilitzar diferents mons. Hem de generar en la casa pautes de vida desitjables de ser viscudes per totes, i no solament esperar al fet que la Mabinta o les altres dones "forcin" el seu món per adaptar-lo a nosaltres.

Hem de fer els possibles perquè les persones vulnerades ens comuniquin el seu món, participar i construir recursos on hi hagi calor humana compartida, on siguin acollides i cuidades veritablement, construir conjuntament recursos de suport que aportin sentit al món viscut per aquestes dones».

L'endemà Diana acudeix al seu treball conscient que comença una nova etapa per a Casa Esperanza.

3.6. Consideracions per tenir en compte en el treball d'acompanyament socioeducatiu de persones diverses i vulnerables evidenciades en el cas

- La vida de cada persona amb la qual treballem està imbricada íntimament amb un o diversos contextos que hem de conèixer. Per a això, cal considerar dades de naturalesa diferent (històriques, geogràfiques, socials, legals, culturals, econòmiques i etnogràfiques) i completar-les amb l'escolta activa i atenta del relat de les persones.
- Ens hem d'apropar al món de les persones amb qui treballem en clau d'expertes de l'educació i posseïdores de coneixements i maneres de veure el món en relació amb el gènere, la vestimenta, el matrimoni, el divorci, la criança dels fills, les pràctiques culturals, l'espiritualitat, l'economia, la po-

lítica, les relacions amb els altres, etc. El treball de l'educadora en contextos de diversitat implica un interès constant pel món divers que ens envolta.

- Els coneixements, les creences i els valors sobre les diferents dimensions de la vida dels nostres acompanyants educatius tenen gran valor no solament perquè són les seves opinions o punts de vista, sinó perquè són la matèria amb què cada persona construeix el sentit del seu món.
- Tots i totes tenim coneixements, creences i valors construïts socialment que es mostren en les nostres maneres de pensar, sentir i actuar; si no les reconeixem en nosaltres mateixes i les relativitzem, considerant-les que són vàlides i legítimes com les de les persones amb qui treballem, les **re-victimitzem i vulnerem**.
- Les pautes de criança, cura o alimentació, per exemple, són construïdes socioculturalment i generen pràctiques diferents que hem de conèixer sense associar la seva diferència i diversitat amb la negligència.
- Les maneres de relacionar-nos i de mostrar —o ocultar— el nostre cos també són afectades per condicionants culturals. El món patriarcal i capitalista en què vivim condiona la relació de les dones amb el seu cos, moltes vegades vulnerant-lo. Així, cal entendre la vestimenta, la relació amb el cos i les intervencions patides (mutilacions, intervencions «estètiques», entre d'altres) com a elements contextualitzats en un tot i no solament com a meres eleccions personals de les dones. Així, amb vista a la intervenció, cal comprendre la relació de les persones amb el seu cos (i amb els altres elements) com quelcom íntim i alhora social, afectat per condicionants estructurals.
- En els acompanyaments educatius cal repensar la negociació i l'establiment de pactes amb persones vulnerades. Hem d'establir negociacions veritables, sentides, equilibrades. Això solament es pot fer des de la renúncia al poder que ens proporciona ser treballadores blanques en institucions socials natives. Cal renunciar a coses que des de les nostres coordenades culturals podem considerar importants i aprendre a fer-ne altres de noves adaptades a les demandes de les persones amb les quals treballem, la qual cosa és tasca de l'educador o educadora social.
- En el treball educatiu hem de reconèixer cadascuna de les persones com a subjectes legitimats a prendre decisions sobre els seus cossos i les seves vides, encara que això xoqui amb les nostres prioritats, valors i conviccions més profundes. Hem de despersonalitzar i **desculturitzar** les eleccions de les persones que acompanyem i incorporar la possibilitat que moltes eleccions estiguin relacionades més amb la pròpia situació de vulnerabilitat que amb altres raons.

- Així, en qualsevol intervenció hem de conèixer i considerar aquesta dimensió de la vulnerabilitat: treballem amb persones danyades, que pateixen racisme institucional, per a qui el món és profundament hostil, i que desenvolupen estratègies de supervivència de vegades incomprensibles per a nosaltres, privilegiades pel nostre sistema social.
- Això subratlla una idea explicada anteriorment: hem de fer un treball personal sobre les maneres de pensar, sentir i actuar que hem après. Cal reconèixer i qüestionar el nostre privilegi i vincular-lo precisament amb les formes d'opressió de persones i col·lectius portadors de marcadors diferents dels nostres.
- Respecte als espais on treballem, també hem de qüestionar-los i identificar la **trama cultural** que els orienta, és a dir, identificar maneres de pensar, sentir i actuar que es revelen en el seu funcionament: horaris, àpats, costums, relacions de poder, disposició i ús de l'espai i altres. En cap sistema sociocultural no hi ha res semblant a **espais neutres** o **normes objectives**. Tot el que passa al nostre voltant està imbricat en marcs culturals que hem de desxifrar, identificar i qüestionar com a educadors.
- En els recursos socials, oberts o tancats, hem d'aspirar a la representativitat dels marcs de sentit de totes les persones que els visiten o habiten. Això implica potser renunciar a certs valors i idees com les d'«ordre», «important», «nutritiu», «lúdic» i, en general, al nostre marc de prioritats vitals.
- Això implica ser crític amb les institucions natives i introduir els debats sobre el racisme institucional envers les poblacions amb les quals treballem, estimulants la reflexió crítica i, si es dona, acompanyant la denúncia pública.
- Així, hem de convertir-nos en professionals transformadors, que operin des de la posició de frontisses entre mons, activistes i implicats políticament.

Bibliografia

- Aguilar, M., i Llobet, M. (2010). Servicios sociales: integralidad, acompañamiento, proximidad, incorporación. *Cuadernos Europeos*, 8, 117-128.
- Barry, A., Osborne, T., i Rose, N. (1996). *Foucault and political reason. Liberalism, neo-liberalism and rationalities of government*. Londres: Routledge / University College London.
- Brignoni, S. (2012). *Pensar las adolescencias*. Barcelona: UOC.
- Butler, J. (2007). *Vida precaria: el poder del duelo y la violencia*. Barcelona: Paidós.
- Carabancheleando (2017). *Diccionario de las periferias: métodos y saberes autónomos desde los barrios*. Madrid: Traficante de Sueños.
- Castel, R. (1995). *Las metamorfosis de la cuestión social: una crónica del asalariado*. Barcelona: Paidós.
- Consejo Económico y Social. *La vivienda social en España*. Disponible a www.ces.es/documentos/10180/.../Cauces_31_pp43-63.pdf.
- Damonti, P., i Arza, J. (2014). *Exclusión en la comunidad gitana: una brecha social que persiste y se agrava*. FOESSA. Disponible a www.foessa2014.es/informe/uploaded/documentos_trabajo/15102014151523_8331.pdf.
- Díaz, E. (2016). *Desigualdad social, crisis económica y salud en España*. Observatori Social de La Caixa. Disponible a <https://observatoriosociallacaixa.org/es/-/desigualdad-social-crisis-economica-y-salud-en-espana>.
- Durkheim, E. (2014). *La división del trabajo social*. Buenos Aires: Ediciones LEA.
- Esquirol, J. M. (2005). *Uno mismo y los otros: de las experiencias existenciales a la interculturalidad*. Barcelona: Herder.
- FOESSA (2014). *Análisis y perspectivas. Precariedad y cohesión social*. Madrid: Cáritas / Fundación FOESSA. Disponible a http://www.foessa.es/publicaciones_download.aspx?Id=4834.
- Foucault, M. (2009). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Barcelona: Siglo XXI.
- Garcés, M. (2013). *Un mundo común*. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- Jaraiz, G. (2012). *Intervención social, barrio y servicios sociales comunitarios*. Madrid: Cáritas / Fundación FOESSA.
- Novoa, A. M., Ward, J., Malmusi, D., et al. (2015). How substandard dwellings and housing affordability problems are associated with poor health in a vulnerable population during the economic recession of the late 2000s. *International Journal for Equity in Health*, 14 (1), 120. DOI: 10.1186/s12939-015-0238-z
- Laval, C., i Dardot, P. (2015). *Común: ensayo sobre la revolución en el siglo XXI*. Barcelona: Gedisa.
- Lipovetsky, G. (2007). *La felicidad paradójica: ensayo sobre la sociedad del hiperconsumo*. Barcelona: Anagrama.
- López Álvarez, P. (2010). Biopolítica, liberalismo y neoliberalismo: acción política y gestión de la vida en el último Foucault. A S. Arribas, G. Cano i J. Ugarte (coordinadors). *Hacer vivir, dejar morir: biopolítica y capitalismo*. Madrid: CSIC / La Catarata.
- López Gay, A. (2018). Cambios en la composición social y gentrificación en Barcelona: una mirada a través de los flujos migratorios y residenciales. *Revista Paper*, 60, 80-93.
- Pennac, D. (2013). *Mal de escuela*. Barcelona: Debolsillo.
- Síndic de Greuges de Catalunya (2016). *La segregació escolar a Catalunya: la gestió del procés d'admissió d'alumnat*. Disponible a www.sindic.cat/site/unitFiles/4155/Informe%20segregacion%20escolar_1_gestionprocesoadmission_castellano_def.pdf.
- Tarabini, A., i Bonal, X. (2017). *Los principios de un sistema educativo que no deje a nadie atrás*. Madrid: Editorial Save de Children.

Varela, L. (2015). Los profesionales de la educación social en los servicios sociales comunitarios: un estudio de caso. *Estudios Sobre Educación*, 29, 61-80.