

**REPLANTEJANT LES PRÀCTIQUES
SOCIOEDUCATIVES EN UN CENTRE OBERT:
CONTRIBUCIONS DES DEL FEMINISME**

TREBALL DE FI DE GRAU



AUTORA: MÍRIAM CASAMAYOR SALVÓ

TUTORA: ANNA NURI I SERRA

JUNY 2016

GRAU D'EDUCACIÓ SOCIAL

UNIVERSITAT OBERTA DE CATALUNYA

Vull començar aquest treball recordant les petjades que han deixat
els moviments feministes i les dones al món:
les bruixes cremades en l'època feudal,
les dones lluitadores de totes les revolucions,
les sufragistes, les teixidores, les feministes radicals i socialistes,
les treballadores de la llar, les camperoles, les cuidadores,
ma mare i mon àvia, les meves amigues i companyes...
Gràcies a totes.

RESUM

Aquesta recerca analitza, acull, aprofundeix i explora quins sabers i pràctiques feministes poden contribuir en la nostra feina diària com a educadores i educadors socials en un context en què la violència que es respira és latent. Pretén una retrobada intencional amb la veu de les dones i dels feminismes per tal de cercar vies, ampliar mirades i abordar la problemàtica de la violència —i, més específicament, la de gènere— en nens i nenes que tenen la violència interioritzada en el si de les seves relacions. Aquesta idea parteix de la necessitat com a educadora de poder repensar, reconvertir, transformar i fer les coses millor en el meu dia a dia a la feina, fugint del model patriarcal.

La metodologia que ha guiat la recerca ha estat basada en la investigació qualitativa, més concretament mitjançant un estudi interpretatiu de tipus (auto)etnogràfic. Aquest estudi també es posiciona conscientment en el paradigma sociocrític pel compromís en la realitat estudiada, pel posicionament actiu en primera persona com a educadora i investigadora, i per la necessitat i motivació de canviar certes pràctiques que contribueixin a poder millorar la meva tasca professional i, en la mesura del que sigui possible, la de la resta de l'equip educatiu.

Paraules clau: sabers del feminisme, Ubuntu, pedagogia de l'acompanyament, sexisme, infància en risc, centre obert, educadores, petjades patriarcals, educació social, violència de gènere, transformació social, pedagogia feminista, Ciutat Meridiana.

SUMARI

1. PRESENTACIÓ	4
2. TEIXINT EL SENTIT DE LA RECERCA	7
2.1. INICIANT EL VIATGE: RELACIÓ PERSONAL I PROFESSIONAL AMB LA TEMÀTICA D'ESTUDI	8
2.2. RELLEVÀNCIA SOCIAL I EDUCATIVA DE LA RECERCA	14
3. DEFININT ELS FONAMENTS DE LA RECERCA	19
4. MARC TEÒRIC	21
4.1. INFÀNCIA I INFÀNCIA EN RISC	21
4.1.1. <i>Breu repàs històric del (mal)tracte de la infància</i>	22
4.1.2. <i>Societat en risc: les nenes i els nens d'avui en dia</i>	24
4.1.3. <i>Infància robada: fills de la violència</i>	28
4.1.4. <i>Els Centres oberts: recursos d'atenció als infants en risc social</i>	30
4.2. VIOLÈNCIA DE GÈNERE	33
4.2.1. <i>El sistema binari sexe/gènere</i>	34
4.2.2. <i>La construcció social de la violència</i>	38
4.2.2.1. Marc normatiu de la violència de gènere	41
4.3. CONNEXIONS ENTRE L'EDUCACIÓ SOCIAL I EL FEMINISME	42
4.3.1. <i>Esbarrant petjades patriarcal</i>	43
4.4.2. <i>Reconceptualitzant el gènere des de la coeducació</i>	45
4.4.3. <i>Contribucions del feminisme al món social</i>	47
5. METODOLOGIA, DISSENY I PROCÉS INVESTIGACIÓ	52
5.1. PERSPECTIVA EPISTEMOLÒGICA I METODOLÒGICA	52
5.2. DISSENY I ORGANITZACIÓ DE LA INVESTIGACIÓ	54
5.2.1. <i>Cronograma</i>	57
5.3. EL PROCÉS DE LA RECERCA	57
5.3.1. <i>Consideracions prèvies de la recerca</i>	58
5.3.2. <i>Treball de camp i introducció a l'escenari</i>	58
5.3.2.1. L'Ubuntu: "jo sóc perquè nosaltres som"	59
5.3.2.2. Les personetes que habiten a l'Ubuntu	60
5.3.3. <i>Registres etnogràfics</i>	61
5.3.4. <i>Anàlisi i interpretació de la informació</i>	64
5.3.5. <i>Compromís ètic en la investigació</i>	65
6. ANÀLISI DE LA INFORMACIÓ	66
6.1. PRIMER EIX: RETRATANT L'ENTORN I L'ESCOLA	66
6.1.1. <i>Història i desenvolupament sociourbanístic del barri</i>	66
6.1.2. <i>Impactes i factors de vulnerabilitat de la crisi al barri</i>	69
6.2. SEGON EIX: LA MIRADA ENVERS LA VIOLÈNCIA	73
6.2.1. <i>La nostra mirada envers la violència de gènere</i>	77
6.3. TERCER EIX: LA MIRADA COM A DONES I EDUCADORES	81
6.3.1. <i>Una mirada crítica sobre el projecte de CO</i>	81
6.3.2. <i>Connexions de les veus aïllades amb els sabers del feminisme</i>	85
7. CONCLUSIONS I CONSIDERACIONS FINALS	89
8. BIBLIOGRAFIA	96
9. ANNEXOS	106
ANNEX 1. GUIÓ DE L'ENTREVISTA	106
ANNEX 2. TRANSCRIPCIÓ DE L'ENTREVISTA	108
ANNEX 3. GUIÓ DEL GRUP DE DISCUSSIÓ	112
ANNEX 4. TRANSCRIPCIÓ DEL GRUP DE DISCUSSIÓ	114



1. Presentació

Fruit del tancament d'una etapa com a estudiant del grau d'Educació Social a la Universitat Oberta de Catalunya, amb aquest Treball Final de Grau (TFG) presento una recerca d'investigació qualitativa amb matisos etnogràfics.

Aquest TFG és una manera d'estimular un procés reflexiu en el qual vull endinsar-me per interpretar, explorar, analitzar i generar diàleg a partir del feminisme i de l'acolliment de les veus de les dones que participen en la recerca, d'una banda, i de la meva pròpia experiència, de l'altra, per generar sabers significatius i constructius que s'allunyin de la lògica del patriarcat i que s'apropin a la comprensió crítica de la complexitat de la violència de gènere en infants que cada tarda van als centres oberts,¹ els grans oblidats i oblidades del sistema. Dit d'una altra manera, com expressen Contreras i Pérez de Lara, cal endinsar-nos i:

[...] buscar la investigación, el saber de la experiencia, buscar ese saber que se nutre de interrogarse ante la presencia del otro y sobre la relación que construimos con él. Al pretender mirar a la infancia y a la juventud, queriendo ver lo que tienen que decirnos, desterrando los supuestos sobre quiénes son y cómo son, estamos expresando una forma de relación pedagógica (2010: 71).

Sent realistes i tocant de peus a terra, el context concret en què he emmarcat la recerca, on jo sento la responsabilitat d'investigar, aportar saber i actuar en aquesta problemàtica, és el projecte de CO on treballo, l'Associació Educació i Lleure Ubuntu.²

Apostar per aquesta recerca no és fàcil: la realitat dels nens i nenes del CO és molt complexa, però com a educadora no puc obviar aquesta injustícia que em trobo cada dia i que vull explorar i entendre per poder incidir-hi, perquè, com sempre els dic a les nenes i els nens, "els petits canvis són poderosos". Com expressa una cita referent a la pedagogia de l'esperança de Nita Freire:

[...] la pedagogia de l'amor, per més romàntic i idealista que pugui semblar, és una manera de crear intel·ligentment un món més just, més bonic i vertaderament més fraternal oferint resistència a les injustícies, degradacions i violències que governen el planeta (McLaren, 2001: XIX).

¹ D'ara endavant faré servir la sigla CO per fer referència a *centre obert*.

² D'ara endavant faré servir Ubuntu per fer referència de manera general a l'Associació Educació i Lleure Ubuntu.



Per tal de seguir un fil conductor que sigui entenedor i coherent i que possibiliti a les lectores comprendre el procés i els significats de la recerca, en els següents paràgrafs explicaré com he estructurat el document.

Després de la presentació, en el segon punt (“Teixint el sentit de la recerca”) presento dos temes claus que justifiquen aquesta investigació: l’inici del viatge de la relació personal i professional amb la temàtica d’estudi i la rellevància social i educativa que n’emergeix. En el tercer punt (“Definint els fonaments de la recerca”) explico detalladament les bases, els objectius i la finalitat d’aquesta recerca.

Seguidament, en el quart punt (“Marc teòric”), exposo la fonamentació teòrica, que consta de quatre grans blocs. En el primer bloc (“Infància i infància en risc”) faig una explicació sobre aquests conceptes, que acompanyo d’algunes dades esgarrifoses que evidencien la situació estructural de violència en què que viuen i conviuen molts nens i nenes, i presento una definició de CO. En el segon bloc (“Violència de gènere”) detallo un conjunt de conceptes que serveixen per entendre la importància del sistema binari sexe/gènere en la construcció social de la violència i la importància de la consciència de gènere en el treball socioeducatiu. Alhora, recapitulo un conjunt de dades que evidencien la problemàtica sobre el sexisme i la violència de gènere. Per últim, en el tercer bloc (“Connexions entre l’educació social i el feminisme”) obro un diàleg sobre la necessitat d’aprofundir en ambdues disciplines per afrontar les problemàtiques exposades en els blocs anteriors.

En el cinquè punt (“Metodologia, disseny i procés d’investigació”) relato el procés que ha guiat la recerca. En primer lloc, faig referència a la perspectiva epistemològica i metodològica adoptada; en segon lloc, explico el disseny i la planificació del procés de la recerca fent ús d’un cronograma que representa les diferents fases del treball; en tercer lloc, exposo l’estipulació de les fonts i els instruments de recollida d’informació, i, en darrer terme, tracto dels principis ètics que he seguit entorn el procés d’investigació.

En el sisè punt (“Anàlisi de la informació”) recullo la complexitat de l’anàlisi interpretativa expressada des del diàleg de tota la informació que he anat aollint al llarg de tot el procés de la recerca, la qual queda distribuïda en tres eixos. En el primer



eix, a través del treball de camp, faig una mirada propera a l'escenari de la recerca mitjançant l'anàlisi de l'entorn (Ciutat Meridiana) i de l'escola (Mestre Morera). En el segon i el tercer eix, ofereixo un diàleg obert sobre la mirada envers la violència i la mirada com a dones i educadores.

Per acabar, en les conclusions recopilo les principals aportacions del TFG, estructurades i representades a partir dels objectius i finalitats que em plantejava en la recerca, i presento un seguit de consideracions finals.

En últim lloc, en forma d'annexos incloc en aquest treball els guions del material de recollida d'informació: el guió de l'entrevista, el guió del grup de discussió i les transcripcions de les sessions respectives.



2. Teixint el sentit de la recerca

El camí que m'ha portat a desenvolupar aquesta recerca parteix bàsicament de dos eixos, que esdevenen clau per anar teixint el seu vertader sentit i, alhora, per comprendre la rellevància social i educativa que té indagar sobre aquesta temàtica en l'actualitat.

El primer eix que exposaré emergeix de la meva relació, personal i professional, amb la temàtica d'estudi. En aquest sentit, en un primer apartat faré un breu viatge en el passat, que em permetrà recordar i (re)significar moments i situacions que van fer emergir la meva motivació per l'Educació Social i la necessitat de recórrer —com a dona i més tard també com educadora— a sabers i pràctiques feministes transformadores³.

El segon eix, que conflueix amb el primer, quedarà recollit en un segon apartat, en què des d'una mirada propera, tendra, crítica i pedagògica, i ja aterrant en el present, exposaré tot un conjunt d'arguments, fruit de la meva experiència com a educadora en un CO, que pretenen dibuixar i legitimar, d'una banda, la rellevància pedagògica i social d'aquesta recerca en el context local i institucional en què s'inscriu, i, de l'altra, la seva rellevància en el marc d'un context social i cultural més ampli, marcat per l'hegemonia d'un sistema binari que considera l'existència humana únicament a través de rígids patrons de masculinitat i feminitat, i que genera així una situació de jerarquia i desigualtat, en la qual allò femení es troba sempre supeditat als valors de la masculinitat (Macaya, 2016).

³ Em refereixo a *sabers i pràctiques feministes transformadores* en el sentit que li atorguen Palomares i Garcia en la següent puntualització: "Per *sabers* ens referim a coneixements (aprenentatges) i experiència de vida quotidiana (pràctica), que alimenten processos de transformació personal i social per trencar situacions de subordinació en un context de dominació patriarcal. Aquests sabers són heretats de la genealogia feminista i sovint prenen una forma implícita i simbòlica, naturalitzada per les persones integrants del moviment feminista i totalment desconeguda per les persones alienes" (2013: 9).



2.1. Iniciant el viatge: relació personal i professional amb la temàtica d'estudi

Es la experiencia la que pone en marcha el proceso de pensamiento. Pensamos porque algo nos ocurre; pensamos como producto de las cosas que nos pasan, a partir de lo que vivimos, como consecuencia del mundo que nos rodea, que experimentamos como propio, afectados por lo que nos pasa. Es la experiencia la que nos imprime la necesidad de repensar, de volver sobre las ideas que teníamos de las cosas, porque justamente lo que nos muestra la experiencia es la insuficiencia, o la insatisfacción de nuestro anterior pensar; necesitamos volver a pensar porque ya no nos vale lo anterior a la vista de lo que vivimos, o de lo que vemos que pasa, que nos pasa. Justo, lo que hace que la experiencia sea tal, esto: que hay que volver a pensar.

(Contreras i Pérez de Lara, 2010: 21)

Inicio aquest apartat advertint que aquest viatge intenta no trair la meva memòria com a antiga nena que he estat; innocent, sensible, insegura, confiada, lluitadora i somiadora, conscient que la societat, des d'una lògica masculina, m'ha posat una vena als ulls, imposant-me l'obediència i la submissió i invisibilitzant els sabers de les dones. A l'escola he après molt dels vencedors de les grans lluites pel poder, revolucions i colonitzacions, però he sentit ben poc a parlar del paper de les dones al llarg de la història.

Tanmateix, també és significatiu subratllar que aquest viatge només és possible traçar-lo fent un exercici de resignificació de la meva pròpia experiència, del que he viscut i visc en el meu estar en el món i en relació amb les persones que m'han envoltat i m'envolten; del que he anat aprenent, i encara aprenc, de la relació pedagògica com a educand i com a educadora.

El viatge es remunta en la meva arribada al món, al sortir de les entranyes de la meva mare. De fet, penso que la primera situació d'injustícia la vivim tot just arribar al món, atès que en funció del nostre sexe se'ns determina la forma d'estar-hi, imposant-nos uns rígids patrons de masculinitat i feminitat, en els quals allò femení sempre queda supeditat als valors de la masculinitat. Així, des que naixem la violència està present, perquè a través dels valors hegemònics de gènere —la forma suposadament correcta de ser homes i ser dones (Macaya: 2016)— se'ns imposa una única forma d'estar en el món; aquella que es troba dins d'uns paràmetres socialment preestablerts, que no respecten la llibertat de ser qui desitja ser cada persona, independentment del sexe al qual es pertanyi.



Continuo aquest viatge intentant recordar al meu pas per l'escola. Tot i que provinc d'una família humil d'ateus, em van portar a una escola religiosa, un centre de monges no mixt. Els records que en guardo no són especialment rellevants, possiblement perquè no hi vaig arrelar; simplement hi vaig transitar. Això no obstant, el poc que recordo és que no m'hi sentia a gust, que les qualificacions no eren massa favorables i que no em sentia còmoda amb la rigidesa i la falta de tacte, d'afecte, de somriures d'algunes de les monges i professores. Poc després, a causa de la meva suposada "falta de motivació" —possiblement era una forma inconscient de revelar-me contra les cadenes d'un model educatiu opressiu— i de ser catalogada com a "fracàs escolar", em van canviar d'escola. Al nou centre m'hi vaig sentir millor, i encara avui en conservo bons records, ja que d'alguna manera hi vaig fer arrels, construint relacions d'amistat vertaderes, que van esdevenir el "trampolí" per conèixer nous espais educatius no formals (vaig començar a anar de manera esporàdica a l'esplai), que més tard, amb la meva entrada al cau, van marcar significativament la meva joventut.

Sóc conscient que en aquesta etapa de la meva vida vaig ser educada entre els murs del paradigma de l'escola tradicional, on t'ensenyen a interioritzar l'obediència i la submissió, per comptes de fer-te créixer un esperit humanitzador, crític i lliure. Encara avui em dol pensar que vaig ser educada contra la meva voluntat en una escola que traçava fils de fragmentació social, arrossegant les lacres d'un model educatiu fragmentat, patriarcal, funcionalista, autoritari i segregacionista.

Poc després, com deia, en l'etapa rebel adolescent vaig anar a parar al cau (moviment escolta) com a educadora. Va ser en aquest moment en què vaig trencar la norma i les cadenes de l'educació rebuda, buscant conscientment alternatives més lliures. Així, doncs, no puc obviar que el jugar, les xiruques, la guitarra, el fulard, les vetllades sota les estrelles, l'esperit crític, el contacte amb la natura, la convivència, els primers debats sobre el feminisme, l'empatia, la cooperació, el compromís, la implicació social, la brúixola, la il·lusió dels campaments i la nostàlgia d'aquests moments van fer dotar de sentit la meva passió per l'educació i, més concretament, per la pedagogia llibertària i antiautoritària. D'aquesta manera, vaig començar a teixir el meu camí cap el món socioeducatiu, primer estudiant Pedagogia i més endavant, Educació Social. Per tant, l'educació en el lleure, i principalment l'experiència adquirida com a membre de



l'equip pedagògic de l'agrupament escolta, em va aportar una mirada profunda sobre la pedagogia crítica, sobre la perspectiva de gènere, sobre la coeducació i una lluita conscient per replantejar les inèrcies patriarcals, les quals més endavant em durien a conèixer i créixer en el feminisme. Em va portar a aprendre a conquistar la llibertat en un món que l'oprimeix i ens la nega, a voler seguir apostant per un compromís ètic i polític per a la construcció d'un món més just, d'un món més habitable. Em va conduir a reivindicar una pedagogia que contribuís, tal i com anunciava Freire, a:

[...] la reinvençió de les societats, en el sentit de fer-les més humanes, menys lletges, en el sentit de transformar la lletgesa en bellesa. La utopia possible és treballar per fer que les nostres societats siguin més habitables, mes desitjables per tot el món (2006: 50).

En una nova etapa de la meva vida, i en la recta final dels meus estudis de Pedagogia, recordo que sentia una opressió molt profunda dintre meu perquè m'indignaven profundament les barreres que em trobava pel fet de ser dona, alhora que m'entrebancava amb valors patriarcals dels quals volia allunyar-me. Així va ser com vaig començar a obrir el cor a la lluita feminista. En aquest sentit, l'escriptora britànica Virginia Woolf ens recorda en la seva obra *Una cambra pròpia* (2003) les dificultats que les dones hem tingut al llarg de la història per escriure, pintar, crear i expressar el nostre estar en el món com a dones. Aquestes limitacions històriques i el desig de llibertat, em van dur a entrar a formar part d'un grup feminista en què podia compartir lliurement idees, lectures, somnis, esperances, reflexions, tendresa i lluites. I vaig començar a "caminar entre dones". En aquest punt, m'ha semblat interessant referenciar un fragment del poema de Maria Mercè Marçal, *VIII Cançó de fer camí*, que sempre m'acompanya:

Bruixes d'ahir, bruixes del dia,
ens trobarem a plena mar.
Arreu s'escamparà la vida
com una dansa vegetal.

Dins la pell de l'ona salada
serem cinc-centes, serem mil.
Perdrem el compte a la tombada.
Juntes farem nostra la nit.
(1979: 104)

Aquest "caminar plegades" era un espai que em donava tranquil·litat i confiança, sense censures, en el qual em podia mostrar des del meu propi ésser; un espai per denunciar situacions de violència i d'injustícia i reivindicar el nostre alliberament com a dones.



Amb aquest grup recordava com de petita —i no tan petita— se'm va educar des del silenci, des de la repressió i des de la culpa que infereix una història tan perversa com aquella segons la qual la dona va ser la causant que se'ns expulsés del paradís de la humanitat. Formar part d'aquesta lluita ha significat traçar un retorn al paradís del qual havia estat desterrada, trobar instants de llibertat en què la bruixeria fa fluir grans dosis d'apoderament, alegria, amor, creativitat i aprenentatges. En definitiva, aquest "caminar entre dones", em va oferir espais per rescatar i reconèixer aquells sabers i coneixements que, com expressa Remei Arnaus (1999), "siempre las mujeres en todos los tiempos y en todas las comunidades han aportado: un saber hacer amplio y abierto que descubre una manera de estar en el mundo, un hacer civilizador, y por tanto educativo, puesto que crean vida, dan palabra y dan cultura" (citada per Nuri, 2011: 121).

Aterrant ja en una etapa més madura i adulta, he estat navegant en diferents projectes de centres oberts, en els quals he pogut fer créixer les reflexions i la il·lusió de treballar en el món social sense deixar enrere la lluita feminista, ja que sempre he sentit que eren lluites complementàries i vinculades. En concret, com a educadora m'he anat posicionant en el vetllar per l'equitat i per les oportunitats, he intentat fugir dels valors masculinitzats i he apostat per l'amor i la tendresa. Educar en la consciència de gènere és educar en les bases del respecte, en la riquesa de la diferència, en la igualtat d'oportunitats i en la pau. I, per tant, de mica en mica intento fer front als mecanismes encarregats de mantenir les desigualtats que provoca el sistema patriarcal en el meu dia a dia, en la vida i en la feina. De fet, quan veig que es reproduïxen actituds masclistes i sexistes en els nens i nenes i entre les educadores és com si dintre meu se m'obrís una ferida. Com a dona el patriarcat m'ha ferit i m'ha maltractat, i penso que des de l'educació social cal treballar perquè les nenes i els nens puguin ser capaços de construir noves realitats lliures de violència masclista.

Altrament, al llarg d'aquest anys de vinculació al món social professional, he experimentat l'estranya contradicció de combatre i reproduir alhora els valors tradicionalment considerats masculins i patriarcals. En certes ocasions, m'he vist immersa dins d'una institució i dins d'un equip educatiu que ha acabat desplegant pràctiques basades en el càstig i la repressió, i no en el vincle i la confiança; relacions



en què els adults dominem els infants a partir de dinàmiques basades en el control i la imposició, i no en el reconeixement, la humilitat i l'amor. He presenciat situacions en què l'adult s'imposa mitjançant la força física i no mitjançant la paraula i l'afecte; he vist professionals que no s'ajupen per parlar i poder connectar amb la mirada de l'altre; he presenciat i he reproduït amb el cor encongit contencions físiques en va; i he vist i veig com en el dia a dia acabem normalitzant determinades actituds i relacions basades en la violència. Les paraules de Rochefort il·lustren molt bé el que intento transmetre:

¿Qué ocurre cuando no hacen o dicen lo correcto, lo que se espera de ellas? No tenemos recursos, nos ponen nerviosas, nos sacan de nuestras casillas, y no nos queda más remedio que ejercer el poder y la fuerza adulta, reprimiendo y obviando sus necesidades por nuestra falta de entendimiento. Cuando son pequeños, porque tenemos el poder y la fuerza para hacerlos callar desde las esferas más íntimas y personales, y cuando van creciendo y se nos escapa de la esfera de nuestro poder, delegando en la Administración, el Estado o el Mercado, porque también, y nuevamente los adultos, tenemos las estructuras sociales y represivas que nos permiten seguir ejerciendo esa violencia frente a ellos. Y sus necesidades siguen sin atenderse, interpretándose continuamente con nuestros códigos, y mientras, los niños y las niñas sufriendo (2004: 48).

Tot el que he anat relatant fins al moment em transporta fins al present, a un "ara i aquí", en què sento la necessitat de qüestionar-me i replantejar-me el meu exercici professional com a educadora en el CO: com ens relacionem amb aquestes criatures colpejades per la violència d'un sistema depredador? Quina posició adoptem, nosaltres? I em pregunto confusa i afligida si les educadores i els educadors, amb les nostres pràctiques podem acabar reproduint, de manera inconscient, certes pautes patriarcals que encara —potser ara amb molta més subtileza que abans— es continuen dominant. Sento que hi ha petits detalls que provenen dels micromasclismes que reproduïm i que se'ns escapen diàriament, per la seva presumpta innocència, no per la seva importància ni transcendència. Em plantejo quin perill corren les nostres pràctiques educatives com a educadores tenint en compte l'herència patriarcal que ha anat alimentant un model i un llenguatge violents. Per aquest motiu, considero que és de vital importància prendre consciència d'aquest fet com a dones i homes, i com a educadores i educadors, vist que vivim en un món on "el subjecte del pensament, del discurs, de la història, és un ésser masculí, que es declara universal i capaç de representar a tota la humanitat" (Nuri, 2011: 120), en un món on "las transgresiones de los valores hegemónicos de género [...] produce violencias de género" (Macaya, 2016).



Arribats a aquest punt, penso que cal repensar les nostres pràctiques i anar més enllà, sobretot pel que fa a les línies pedagògiques dels centres oberts, però abans necessito aturar-me i fer una mirada profunda: d'aquí radica part de la rellevància d'aquesta recerca. Altrament, voldria assenyalar que en els projectes educatius en què he treballat sovint es fa referència a la coeducació, però a la pràctica no hi ha metodologies transversals que reflecteixin aquest objectiu. A vegades les educadores, molt preocupades per millorar rendiments acadèmics o establir rutines i límits de conducta, deixem de banda aspectes que també són molt importants d'abordar, com són la consciència de gènere i la no-violència. Un bon exemple d'això és que al meu sempre teníem debats i dilemes acompanyats d'un replantejament de com calia apostar per la paritat de gènere en els càrrecs, eliminar el llenguatge sexista o vigilar dinàmiques que poguessin reproduir rols de gènere, entre d'altres, i en els centres oberts on he treballat quasi mai —o directament mai— no s'han generat aquest tipus de controvèrsies. Per la meua experiència professional i personal, opino que hi ha una mancança de base en els centres oberts, en què fa falta treballar millor la intel·ligència emocional, l'esperit crític, la resolució de conflictes i la consciència de gènere, començant per nosaltres mateixes com a educadores. Em molesta que els educadors i les educadores justifiquin aquesta mancança amagant-se darrera d'arguments com el que ja he escoltat en més d'una ocasió: “com que són pobres i conflictius, hem d'anar a mínims”. Així ja els estem encasellant, els estem abandonant i no estem confiant en el seu potencial com a personetes amb dignitat i amb potencialitat. La mirada, confiança i esperança que dipositem en l'altre és cabdal, ja que, tal i com ens adverteix Castillo:

[...] les persones arribem, en part, a ser el que s'espera de nosaltres [...]. Si em veuen com una persona amb qualitats s'espera alguna cosa de mi, si només veuen les deficiències, no veuran en mi cap possibilitat o molt poques (2008: 45).

Tanmateix, m'he trobat molts casos de violència masclista en famílies de nenes i nens que he conegut, i m'ha costat força abordar aquesta problemàtica des de l'acompanyament. Són famílies amb un alt risc de conflictivitat a causa de la seva situació concreta, però també a causa del sistema, depredador i violent. Són famílies que conviuen amb i en la pobresa social, i evidentment són famílies en què el conflicte és a flor de pell. No podem oblidar que els infants de dones víctimes de violència



masclista també són víctimes d'aquesta violència. En són víctimes perquè pateixen agressions directes i indirectes, i perquè viuen en un entorn de relacions violentes o d'abús de poder. Un context violent sol fer que la violència s'acabi legitimant i normalitzant i que passi a formar part de les relacions afectives i personals, i fa que els menors rebin un model negatiu que perjudica el seu desenvolupament. De fet, m'he topat amb molts infants que com a una única manera de relacionar-se només coneixen la força i l'agressió. En conseqüència, subratllo la necessitat de portar a terme una recerca que connecti tres línies clau: la violència de gènere, el sabers i les pràctiques feministes transformadores i l'educació social.

2.2. Rellevància social i educativa de la recerca

Per exposar la rellevància social i educativa d'aquesta recerca, en un primer moment faré una breu contextualització sobre la situació que com a educadora social del CO he detectat i que, en certa manera, és el que m'ha empès a desenvolupar una recerca sobre aquesta temàtica. En un segon moment, posaré l'accent en el que aquesta recerca pot aportar en el context on s'emmarca, però també, en el marc d'un context més ampli.

Aprofitant la metàfora que fa Llenas en *El monstre dels colors* (2012), sovint els nens i les nenes que venen cada tarda a l'Ubuntu estan embolicats amb diferents llanes de colors que els generen malestar. Com diu l'autora, hem de saber associar cada color a l'emoció que li pertoca, i transitar-hi sense grans turbulències, però molts cops no sabem fer-ho. El cor se m'encongeix quan afirmo que les mirades absents, els nervis sobtats, la ràbia descomunal, el plor, l'ansietat i l'angoixa, els somriures continguts, són trets que es repeteixen dia a dia, i és que són nens i nenes maltractats per les injustícies d'un món esgarrifós i d'un barri oblidat. No podem perdre de vista que el desenvolupament dels infants es troba afectat per variables diverses. Ateses les característiques socioeconòmiques del barri —que explico més endavant—, ens trobem un nombre considerable de famílies que pateixen algun tipus de dificultat o carència que repercuteix en els nens i nenes.

Malauradament, veiem com la violència en el CO està ocupant molt d'espai i temps. Les meves companyes i jo ens sentim «murs de contenció» i «escuts» que serveixen



per projectar-hi malestar, i és una tasca esgotadora. Ens sentim ofegades intentant contenir tanta violència; de fet, a vegades els hem de contenir físicament perquè no s'escapin. Sembla que es vulguin escapar com si volguessin fugir d'una societat injusta i perversa que no està pensada per a ells, on no se'ls permet créixer i desenvolupar-se dignament.

D'altra banda, arran de la crisi econòmica hi hagut un augment considerable de la violència,⁴ principalment en aquells barris "apartats" i, per tant, "condemnants" a l'exclusió i a la pobresa. Faig referència a barris com el de Ciutat Meridiana, on es troba ubicat el CO, que històricament pateixen els efectes d'una violència passiva a causa de la negligència d'una estructura social que permet que la seva població visqui en unes condicions de desavantatge i desigualtat respecte a altres sectors de la societat. En aquest sentit, i acollint paraules d'Aldea i Rousseau, veiem com la violència és "un producto de la sociedad, íntimamente vinculada a las formas de vivir y de concebir el mundo, o la cultura y a las formas como se organiza la Sociedad" (1999: 21). Amb aquest fet vull remarcar que els nens i nenes que acudeixen al CO són víctimes d'un entramat de violències que els acaben generant una ràbia colpidora i un malestar interior que cada cop provoquen més tensió. Si recordem la piràmide de Maslow⁵ sobre les necessitats de l'individu, avui en dia veuríem com aquests infants es queden en els esglaons més baixos, o fins i tot per sota.

Pel que fa a la violència de gènere, actualment cada cinc dies mor una dona a l'estat espanyol assassinada per la seva parella o exparella. Uns dos milions de dones són esporàdicament o contínuament víctimes de la violència de gènere, però només unes set-centes mil es reconeixen com a tal. Segons dades de la *Macroencuesta del Instituto de la Mujer de 2015*, el 25,4 % de les dones residents a Espanya de 16 anys o més ha patit violència psicològica de control d'alguna parella o exparella. El 21,9 %, violència psicològica emocional i el 10,8 %, violència econòmica. Segons aquest estudi, del total de dones que pateixen o han patit violència física, sexual o por de les seves parelles i

⁴ Fugint del biaix androcèntric, la Taula d'Entitats del Tercer Sector ha elaborat un informe (*La feminització de la pobresa*, març de 2016) en què revela els greus impactes de la crisi econòmica en la vida personal, laboral i familiar de les dones i, alhora, reivindica la necessitat de poder combatre les desigualtats i la violència que aquestes pateixen actualment, i més encara en la situació de crisi.

⁵ La piràmide de Maslow és una teoria que Abraham Maslow exposà en la seva obra *Una teoria sobre la motivació humana* (1943), en què des de la psicologia formula la idea d'una jerarquia de necessitats humanes.



que tenien fills en el moment que es van produir els episodis de violència, el 63,6 % afirma que els fills han presenciat o escoltat alguna de les situacions de violència.

Enguany, seguint les dades del col·lectiu Feminicidio.net, el recompte de víctimes de la violència masclista a l'Estat espanyol del 2015 és de 69 dones assassinades pel fet de ser dones. La xifra varia si es tenen en compte les dades oficials del Ministeri de Sanitat, Serveis Socials i Igualtat, ja que tan sols computa 26 víctimes mortals per violència de gènere. En el que va d'any (juny de 2016), ja s'han registrat 39 feminicidis. Atenent les dades que ens aporten diferents estudis, sembla que existeix una correlació entre la crisi econòmica i l'augment de la violència específica contra les dones.

Veiem com la violència de gènere es basa en una ideologia dominant en la cultura, en la qual s'imposa punyentment i es transmet, mitjançant la socialització, mitjançant missatges no verbals i discursos, la supremacia d'allò masculí sobre allò femení. Hi ha el risc que els nens i nenes afectats puguin sofrir un estat de confusió mental, que es pot consolidar i perpetuar en la vida adulta. Això pot dur a integrar els models violents de relació, de dominació i superioritat en el cas dels fills, i de submissió i dependència en el cas de les filles. Aquest espiral el puc contemplar i l'he viscut amb dolor i ràbia convivint amb infants que tenen la violència massa integrada.

Davant de tot el que he exposat fins al moment, es fa evident la rellevància social i educativa que té desenvolupar una recerca sobre aquesta temàtica en el context local i institucional on s'inscriu, i alhora en el marc d'un context social i cultural més ampli on la violència està latent, i on aquesta es manifesta des de diferents modalitats i acaba impregnant diferents dimensions de la vida dels individus. En particular, em centraré en la violència de gènere, ja que és "un fenómeno histórico, de carácter recurrente, sistemático e inmerso en un contexto de relaciones de poder entre géneros (*Estado del Arte...*, 2011: 53). I a partir d'aquí mostraré la importància que té en l'àmbit educatiu en general abordar aquesta qüestió, i més específicament en contextos on la violència està més latent, atenent i acollint totes aquelles aportacions del feminisme en l'àmbit educatiu.



Per tot el que he dit fins ara, la rellevància social i educativa de la meva recerca radica precisament en revisar les pràctiques que com a educadores desenvolupem en espais com pot ser el CO, on els nens i les nenes viuen i conviuen en entorns on la força i la violència solen ser els valors predominants.

Tanmateix, m'agradaria apuntar que la majoria de recerques que existeixen sobre aquesta temàtica se centren en cercar respostes que eludeixen —per dir-ho d'alguna manera— les pràctiques educatives que despleguen els professionals. Més aviat, la majoria de recerques intenten cercar “receptes” o “respostes” externes; és a dir, tècniques, estratègies, programes que es puguin aplicar a fi de treballar aquesta violència amb infants i joves. En canvi, quasi mai no posen en el punt de mira les pròpies pràctiques dels professionals; és a dir, com aquests es col·loquen i es posicionen en relació amb les persones a qui estan acompanyant. En aquest sentit, hi ha un relat d'un educador que m'ha fet pensar en aquesta idea. Diu: “La técnica no educa, quien educa es la persona”; i segueix: “el verdadero trabajo no es alcanzar una meta sino estar en el camino; no importa dónde se está, sino cómo se está” (Ekai, 1998).

Per tot això penso que la revisió de les pròpies pràctiques esdevé del tot rellevant si entenem l'educació com a pràctica política i no com un acte neutre que pot ser capturat en una tècnica (Frigerio, 2014). Des d'aquesta perspectiva, resulta cabdal redescobrir el sentit, el valor i els efectes que originen les nostre pràctiques:

No podemos seguir haciendo lo mismo si queremos cambiar las cosas. Y no podemos seguir usando las mismas palabras sin someterlas, por lo menos, a una consideración crítica. Porque las palabras, en sí, no son buenas o malas, aunque muchas de ellas se nos hayan pervertido (Frigeiro, 2014: 9).

Per tant, podríem dir que, a diferència d'altres investigacions i estudis, la meva recerca posa l'accent en l'autoobservació, en l'anàlisi del com estem i ens relacionem amb l'altre. D'altra banda, són moltes les recerques desenvolupades des del feminisme, que posen de manifest que les pràctiques polítiques i pedagògiques predominants en l'actualitat es situen dins l'ordre patriarcal.⁶ En aquest sentit, en la nostra feina com a educadores i educadors socials podem acabar reproduint pràctiques de domini, de control, envers l'altre a qui se suposa que hem d'acompanyar. Si a tot això hi afegim

⁶ Un gran exemple d'això és l'estudi *Hacia una pedagogía feminista: Géneros y educación popular* (2007), del col·lectiu Pañuelos en Rebeldía, que explicaré més detalladament en el marc teòric.



que els infants a qui acompanyem provenen d'entorns on la violència hi té presència en totes les seves dimensions, es fa del tot necessari reconèixer i legitimar altres sabers, pràctiques, experiències que ens possibilitin ampliar la mirada més enllà de les pràctiques polítiques i pedagògiques dominants (masculines i des de posicions de poder). Partint d'aquest plantejament, en aquesta recerca vull explorar la contribució que els sabers i les pràctiques feministes poden fer a l'educació social en general; en el meu cas concretament, vull explorar quins sabers i pràctiques feministes poden contribuir en la nostra feina diària com educadores i educadors socials en un context en què s'atenen infants que tenen la violència interioritzada.



3. Definint els fonaments de la recerca

[...] esta exploración nos permite afrontar nuestras inquietudes y sentimientos en un plano más personal, como aquello que tiene que ver con nuestras sensaciones, preocupaciones, temores, ilusiones, etc.; esto es, nos ayuda a entendernos mejor en el modo en el que abordamos el estudio (Contreras i Pérez de Lara, 2010: 76).

Tal com he anat argumentant en els apartats anteriors, aquesta recerca parteix de la necessitat i inquietud que sento com a educadora social d'un CO d'abordar, juntament amb la resta de l'equip educatiu, la problemàtica de la violència —i, més específicament, la violència de gènere— que es respira dins d'aquest espai.

Partint d'aquest plantejament inicial, la finalitat que guiarà aquesta investigació és, d'una banda, revisar i analitzar els principals discursos i pràctiques que sostenen el treball educatiu que desenvolupem un grup d'educadores en un CO, per tal de poder traçar eixos d'anàlisi des de l'educació social que ens permetin dialogar sobre aquestes pràctiques, així com els efectes que aquestes tenen envers els nens i nenes a qui van dirigides. I, de l'altra, determinar quins sabers i pràctiques de la pedagogia feminista poden ajudar-nos a generar processos de reflexió i noves pràctiques orientades a la transformació i a l'alliberació de models opressius i patriarcal.

A més a més, pretenc compartir l'anàlisi d'aquesta recerca amb la resta d'equip educatiu i, posteriorment, elaborar un document obert i flexible, que dibuixi les principals reflexions de la recerca, amb la finalitat de poder-lo ampliar amb la resta d'educadores. La intenció d'aquest document és generar línies de continuïtat d'aquesta recerca i obrir espais de diàleg que ajudin l'equip educatiu a aportar elements de reflexió i revisió de la nostra pràctica educativa a fi d'introduir millores al projecte educatiu de l'Ubuntu.

Per tal de poder assolir aquesta doble finalitat, plantejo els següents objectius:

1. Identificar i analitzar els factors de l'entorn (comunitari i familiar) dels nens i nenes que acudeixen al CO i que poden influir i contribuir en la violència i malestar que es genera dins d'aquest espai.
2. Analitzar i aprofundir en l'arrel de la problemàtica de la violència —i, més específicament, la violència de gènere— que es respira al CO.



3. Revisar el projecte educatiu de CO des de la mirada de les educadores que en formen part, identificant i analitzant tant els elements que possibiliten com els que limiten el seu treball educatiu.
4. Identificar aspectes de la pedagogia feminista que ens ajudin a repensar les pràctiques educatives desplegadas en el CO, per tal de construir sabers i desenvolupar pràctiques col·lectives orientades a la transformació i a l'alliberació de models opressius i patriarcals.
5. Poder conèixer la visió d'alguna professional que treballa a l'escola i que ahora està molt vinculada al projecte de CO, com a agent que pot aportar una doble mirada.



4. Marc teòric

Al llarg d'aquest apartat, em proposo fer una aproximació teòrica en relació amb les tres línies clau que s'entrecreuen en aquesta recerca. En un primer moment, centraré la mirada en la infància, i més concretament en la infància en risc. A continuació, em detindré en alguns conceptes clau per entendre la importància de la consciència de gènere en el treball socioeducatiu i evidenciar la problemàtica sobre el sexisme i la violència de gènere. I finalment, tancaré aquest apartat fent una pinzellada sobre els lligams i les connexions entre l'educació social i el feminisme, posant de manifest la necessitat d'aquestes dues disciplines de generar sinergies per tal de saber acollir i acompanyar a aquells infants víctimes d'un entramat de violències.

4.1. Infància i infància en risc

Per entendre les situacions en què es troben avui dia molts nens i nenes, i concretament els infants a qui es fa referència en aquesta recerca, resulta fonamental focalitzar la mirada sobre dos conceptes clau: *infància* i *infància en risc*.

Respecte al primer concepte, començaré fent un breu repàs de les diferents concepcions i mirades sobre la infància presents al llarg dels anys, per tal de mostrar la càrrega històrica, tenyida de misèries, buits, barbaritats, morts i foscor que han patit els infants. Aquesta és la representació social de la infància que ens precedeix, que ha esdevingut així la història de la infància, un malson del qual hem començat a despertar fa relativament ben poc (DeMause, 1982).

Seguidament, i per tal de comprendre per què aquests infants són "fills i filles de la violència", m'aproparé al segon concepte, *infància en risc*, des d'una perspectiva crítica i analítica, aportant també algunes dades i informacions en relació amb aquesta temàtica en el context sociohistòric actual. I ja per últim, presentaré a grans trets els centres oberts, recursos específics pensats per atendre.



4.1.1. Breu repàs històric del (mal)tracte de la infància

El concepte d'*infància*, així com la seva mirada, han evolucionat al llarg de la història. Per aquest motiu, resulta del tot necessari rastrejar els seus antecedents, per tal de comprendre des de quines mirades s'han anat configurant els discursos i les pràctiques entorn a la infància que han predominat en els diferents moments històrics.

La literatura existent ens mostra que des de l'antiguitat s'ha fet palesa la necessitat i l'interès per l'educació i la criança dels nens i nenes, però les idees i les pràctiques que s'han gestat al voltant d'aquestes han variat considerablement en funció de cada època. D'altra banda, és important tenir present que, des de sempre, la vida de les persones —des del naixement fins a la mort— s'ha tendit a dividir en etapes o períodes diferenciats. Aquestes divisions han vingut determinades per les concepcions que han predominat en cada context social i històric.

Si atenem a la seva etimologia, el terme *infància* prové de la paraula llatina *infans*, constituïda pel prefix de negació *in-* anteposat a *fante*, participi present del verb *fari* ('parlar'). Per tant, *infans* significa literalment 'el que no parla'. Podem observar, doncs, com aquesta definició remarca un component negatiu o pejoratiu envers la infància per part dels adults, que ens ha acompanyat al llarg de la història "no tan llunyà".

Si ens remuntem a l'edat mitjana, aleshores predominava la idea de nens invisibles, abandonats, assassinats, objectes de mercaderia dels més desfavorits, explotats en condicions molt dures. Alhora, la figura tradicional del dret romà de la *pàtria potestat*⁷ ha condicionat la lògica amb què els adults mirem els infants com a subjectes propietat de la família, representació que els designa un rol de passivitat i dependència. Aquest antecedent és molt perillós, ja que són idees que persisteixen avui en dia en el sistema de protecció quan es transformen els infants en números o expedients, incapacitats, sense sentiments ni rostre. Veiem, doncs, com la infància ha estat invisibilitzada i no ha estat un afer de responsabilitat col·lectiva durant molt de temps. Com diu Delgado en la seva obra *Historia de la infància*, (1998), és important destapar la caixa de Pandora,

⁷ La legitimitat de la pàtria potestat entenia que el fill era propietat del pare o de la família i que els seus problemes eren problema de la família, sense cap responsabilitat col·lectiva.



no per deixar lliures els mals que s'ha afligit a la infància al llarg dels segles, sinó per poder conèixer-los i evitar-los.

Seguint el trajecte de la història, veiem que en el segle XVIII es redueixen els infanticidis⁸ però creixen els abandonaments. Els interessos de l'Estat, l'Església, les institucions i la societat van convertir els infants, en l'època de la Il·lustració, en persones vulnerables que calia controlar i corregir, però que alhora necessitaven caritat i cures. Va ser llavors quan es va caminar cap a l'assistencialisme, des del discurs higienista⁹ i controlador. L'extensió de l'educació, l'higienisme i la medicina a les classes més humils va fer que les condicions dels infants milloressin en cert sentit. La mirada del liberalisme associà higiene i progrés social, i es conformà el discurs higienista i preventiu que avui en dia encara perdura.

Afortunadament, en l'edat moderna i contemporània van aparèixer personatges com ara Rousseau, Pestalozzi o Maria Montessori i corrents pedagògiques innovadores que amb les seves contribucions han aportat nous punts de vista envers la infància, entenent-la com una aposta esperançadora de futur i projectant una mirada cap als nens i nenes com a subjectes actius. Un exemple és el tracte que Montessori dóna als nens i nenes:

Si alguna luz existe que pueda iluminarnos en este profundo misterio como una revelación, debe partir necesariamente del Niño; el único que con su simplicidad inicial puede mostrarnos las íntimas directrices que sigue el alma humana en su desarrollo (1982: 12).

Rousseau, en el seu tractat educatiu *l'Emili*, reivindica la infància com una etapa necessària, dient que "la naturalesa vol que els infants siguin infants abans d'esdevenir homes, ja que té formes de ser, de pensar i de sentir pròpies" (1969: 52). En aquell moment, els avenços de la psicologia i la pedagogia donaren rellevància al món de la infància.

Així va començar la lenta preocupació pel benestar de les nenes i els nens al segle XIX. I poc després es començà a parlar de "la valoració social de la infància" i a fer pas cap a

⁸ La història de la infància reconeix que del segle IV al XIII és la època de l'abandonament, la desprotecció i la mort de molts infants.

⁹ L'higienisme apareix al segle XIX de la mà del liberalisme i el positivisme amb la idea de la rellevància social de la medicina, per atacar les "patologies socials" i/o el "problema social". Així, el discurs mèdic es va convertir en una disciplina per a les ciències morals i polítiques, i la higiene es va convertir en determinant de la moral i la conducta. Tal i com assenyalen Nuñez i Tizio (2011), la higiene buscarà atrapar el que és social, en les seves categories d'anàlisi, i construir quadres classificatoris incansables.



la protecció. El 1904 va aparèixer la Ley de protecció a la infància, que va permetre un canvi d'actitud cap als infants, que durant tant de temps havien estat oblidats, desemparats i explotats. En aquest sentit, Durkheim (1992) ja plantejava un canvi substancial en la manera de pensar, sentir i obrar per part de la societat davant les necessitats i demandes dels infants.

Amb l'aparició de l'estat del benestar i la Declaració dels drets de l'infant (1959), es va anar fent camí cap a les polítiques socials dirigides a la protecció, reconeixement i cura dels infants. Segons l'article 1 de la Declaració, per *infant* s'entén "tot ésser humà menor de 18 anys, tret que en virtut de la llei que li sigui aplicable hagi assolit la majoria d'edat". Més actual és la definició que dona l'*Enciclopèdia internacional de ciències socials*:

Es la infància una època clave de la vida, la cual se configuran todos los resortes afectivos e intelectuales del individuo, de cuyo correcto desarrollo dependen buena parte del éxito o fracaso posterior de cada individuo en su proyecto vital (1968).

Veiem, doncs, que la història que precedeix els més menuts és esgarrifosa, plena de maltractaments i abusos, que han patit i que sabem que avui en dia encara pateixen.

4.1.2. Societat en risc: les nenes i els nens d'avui en dia

Tot i que actualment en el denominat "primer món" hi ha una presa de consciència social i una major sensibilitat envers la infància i s'ha avançat en drets socials, l'època neoliberal del capitalisme ferotge no ha deixat de generar pobresa i exclusió social sense escrúpols. Bauman, en el seu llibre *Modernitat líquida* (2007), expressa que vivim en un històric en què persisteix un individualisme que torna precàries les relacions, una liberalització esfereïdora del mercat i un moment en què els marginats són el punt de reunió de riscos i temors que acompanyen l'espai cognitiu.

Malgrat que la situació dels menors s'hagi convertit en el centre dels grans debats socials, són molts els autors i autores que, des de les seves contribucions en camps com són la sociologia, l'antropologia, etc., assenyalen la importància de protegir els infants del sistema mateix; un sistema que justifica la desigualtat, la injustícia i que els marca amb estigmes. Concretament, quan es parla de "protecció", i fent referència a Rocheford (2004), hi ha el risc de caure en intervencions basades en l'aprenentatge de



la submissió i l'obediència dels nens i nenes, etiquetats com a fracassats, indisiplinats, delinqüents, hiperactius, asocials, etc., seguint patrons patriarcals i models assentats en pràctiques amb un fort component d'autoritarisme.

Amb aquests antecedents no és d'estranyar que davant d'un sistema depredador es generin factors de risc que no faciliten el desenvolupament i la integritat de l'infant. Com diu Galeano (2010), molta màgia i molta sort tenen els nens que aconsegueixen ser nens. No obstant això, davant d'aquestes situacions actualment es planteja una atenció preventiva i protectora dins del sistema de serveis socials amb l'objectiu de fer un treball preventiu amb menors en situació de risc o desemparament. Però les necessitats són cada dia més diverses i de naturalesa més complexa. L'augment de la pobresa, la violència i les exclusions fan alertar que cal una revisió dels programes d'atenció a la infància. En aquest sentit, Castel apunta que:

[...] determinades desigualtats s'agregen i aquests agreujaments no estan repartits per igual en funció de l'estratificació social [...] s'aguditzen a la zona baixa de l'escala, allà on l'acumulació de handicaps econòmics i socials circumscriu una zona inquietant de l'espai social on viuen els més desfavorits (1995: 27).

Així, doncs, davant les problemàtiques existents, resulta fàcil d'intuir el motiu de la presència de la categoria *infants en risc*; una categoria que esdevé objecte d'estudi de diferents disciplines i propòsit d'intervenció de diferents institucions, que suposadament donen resposta a les seves necessitats i demandes (prèviament diagnosticades o prefabricades). En definitiva, una categoria que, acollint paraules literals de Larrosa en un dels seus textos en què fa referència a la infància, és "explicada por nuestros saberes, sometida por nuestras prácticas, capturada por nuestras instituciones" (2000: 167). D'aquesta manera, la infància, i més concretament la infància en risc, s'acaba convertint en una categoria més d'una societat en què tota existència humana sembla requerir una classificació. Arendt explica molt bé aquesta obstinació que totes les societats han mostrat i mostren envers les classificacions:

Ninguna sociedad puede funcionar correctamente sin una clasificación, sin una disposición de las cosas y los hombres en clases y tipos ordenados. Esta clasificación necesaria es la base para toda discriminación social, y la discriminación, no obstante la actual opinión contraria, es tanto un elemento constitutivo del ámbito social como la igualdad es un elemento constitutivo de lo político (2008: 163).

Seguint el fil del plantejament d'Arendt, la infància en risc esdevé una marca d'identitat per a aquells infants que, per diferents circumstàncies i factors, es



desmarquen del que seria una “infància normal” i que, des dels sectors portadors del saber —que es representen a si mateixos com a “normals”—, se’ls acaba situant —i massa sovint, cronificant— dins d’aquelles zones de vulnerabilitat i d’exclusió (Castel, 2009). D’aquesta manera es marca una distància cada cop més gran entre “nosaltres” i “els altres”. Aquesta classificació i encasellament és l’origen de la discriminació de la qual aquests infants acaben essent víctimes. Com comenta Pérez de Lara, però, aquest terme, o similars, “patologizan, culpabilizan y capturan al otro, trazando entre él y nosotros una rígida frontera que no permite comprenderle, conocerle y adivinarle”(2001: 296). Aquesta etiqueta és perillosa perquè determina i categoritza l’infant com a subjecte vulnerable i no com a subjecte actiu i crític. I, de fet, els teòrics de l’etiquetatge (Goffman, Becker, Lemert) ja adverteixen de les atribucions que té l’estigma en la dignitat de les persones quan se les marca amb signes o consignes inferioritzants. Empez, en el llibre *Dejadnos crecer* (2014), exposa com aquestes marques fan que el subjecte acabi adoptant la identitat que els altres li atribueixen, a partir de la posada en marxa d’una sèrie de mecanismes que conspiren per conformar al subjecte a la imatge que la gent té o s’espera d’ell. Aquestes etiquetes són les que acaben determinant la seva vida, privant-los d’oportunitats en el si d’un sistema social opressor que els expropia la llibertat i l’agència i els condemna a viure en desigualtat. Com adverteix Bauman (2007), ens trobem en un moment de grans incerteses i precarietats; estem sent arrossegats per un model controlador que margina i possibilita la dominació, de manera que legitima l’ordre social en què vivim.

La Declaració dels drets de l’infant, per tant, és una *declaració* de bones intencions que ens permet veure com de vulnerats són els drets de les nenes i dels nens i que, alhora, ens permet copsar que cal seguir treballant per millorar-los. Com expressa Michel Ende en la seva novel·la *Momo*, “Todas las desgracias del mundo nacían de las muchas mentiras, las dichas a propósito, pero también las involuntarias, causadas por la prisa o la imprecisión” (1973: 25).

Davant d’aquest panorama, el concepte de *risc social* genera moltes controvèrsies. D’una banda, no deixa de ser un tema primordial per poder abordar les problemàtiques socials, per poder parlar d’intervenció i acompanyament i per poder definir les necessitats col·lectives que caracteritzen les situacions de desprotecció que pateixen els nens i les nenes. De l’altra, però, hi ha definicions d’aquest terme que estan farcides d’element negatiu, com ara la que proposa la darrera revisió legislativa de la Llei 37/1991, sobre mesures de protecció dels



menors desemparats i de l'adopció, i de regulació de l'atenció especial als adolescents amb conductes d'alt risc social:

[...] es consideren adolescents amb conductes d'alt risc social, els menors la conducta dels quals altera de manera greu les pautes de convivència i comportament social generalment acceptades, de manera que provoquen un risc evident de causar-se danys ells mateixos o de perjudicar terceres persones [article 43].

Una situació de risc es pot produir per raons contextuals, a causa de carències greus que depenen de múltiples factors, en diferents aspectes, que impedeixen el desenvolupament integral personal i que posen de manifest la infància desemparada i maltractada i un estat del benestar deficitari. En aquest sentit, ens trobem en una situació en què la garantia del denominat *estat del benestar* ha quedat obsoleta pels greus dèficits de protecció que ha demostrat en els darrers anys. Com apunta Navarro (2002), la feblesa de les estructures d'estat alerten de les conseqüències que pot provocar un tomb cap a criteris que s'allunyen de la provisió conjunta de benestar, presentant una tendència a un augment de les desigualtats socials. Així, l'Estat ha marcat i delimitat un sistema públic de protecció de la infància integrat per tot un conjunt de recursos, prestacions, projectes i equipaments orientats a l'atenció, detecció i protecció per prevenir aquests factors de risc i contribuir a evitar unes conseqüències no desitjables en el desenvolupament de l'infant; un clar exemple d'això són els CO. Alguns sistemes de protecció estan carregats d'oportunitats, però també n'hi ha que només busquen el negoci en la misèria del sistema capitalista.

Més recent i menys negativa és la definició de *situació de risc social* dels infants que exposa la Llei 14/2010, dels drets i les oportunitats en la infància i l'adolescència (IDOIA):

És situació de risc tota aquella en la qual el desenvolupament i el benestar de la persona infant o adolescent es veu limitat o perjudicat per qualsevol circumstància personal, social o familiar, sempre que per la seva protecció efectiva no sigui necessària la separació del seu nucli familiar.

En certa mesura, com expressa Empez (2014), tot infant és un "insubmís potencial", i per això cal educar la infància en la disciplina, la obediència i la submissió. Aquest fet es pot connectar amb el que diu Martínez sobre la discriminació dels infants més desfavorits ("amb risc"), que reben un tracte diferent dels infants amb condicions favorables ("sense risc"), quant a la tutela que es mereixen: pública-privada o familiar. En paraules de l'autor:



[...] en lo que a los niños se refiere, han dado la razón a ambas opiniones enfrentadas, a los que decían que los niños son de sus padres y a los que decían que los niños son del Estado, como si hubiesen superado el principio de contradicción, usando para ello una pequeña argumentación, la noción de riesgo como equivoco: los niños “sin riesgo” deben ser de sus padres, porque sus padres los podrán cuidar mejor, los niños “de riesgo” deben ser propiedad del Estado [...]. Los niños pudientes son de sus papás y los niños indigentes son del Estado, solo falta un paso [...]. Los niños que son del Estado deben pasar a manos de entidades privadas, que los cuidarán conforme a criterios de economía y rentabilidad (2011: 87).

4.1.3. Infància robada: fills de la violència

L'essencial és invisible als ulls.
(Antoine de Saint-Exupéry, *El petit príncep*)

Aquest punt és un crit per fer pública la injustícia i la poca dignitat en la qual viuen alguns infants. M'ha semblat necessari analitzar en aquest punt l'*Informe de pobresa Infantil* del Síndic de Greuges per evidenciar la situació d'injustícia i desprotecció de molts nens i nenes. No hem d'oblidar que tot i estar en el denominat “primer món”, Catalunya es troba en un règim de provisió de benestar molt fràgil en el context social i econòmic actual. Com indica l'*Informe* del Síndic (2012), amb la crisi econòmica l'atur ha experimentat un increment molt significatiu. La precarietat en les condicions d'ocupació, la progressiva precarització de les trajectòries laborals i la incorporació més intensa de les dones al mercat de treball, amb la persistència de desigualtats de gènere en un context social en què les estructures familiars es tendeixen a flexibilitzar i a diversificar, provoquen que la pobresa també afecti la població que està ocupada. D'altra banda, tal com s'adverteix en el mateix *Informe*, la precarietat laboral no només limita l'accés als ingressos salarials en períodes d'atur o en períodes d'ocupació amb baixos salaris, sinó que també limita les possibilitats d'accés als avantatges que ofereix la protecció social.

Aquestes dinàmiques socials, que se sumen al fort impacte del fet migratori en la darrera dècada (augment de la immigració per part de persones que fugen de la pobresa i de les injustícies en els seus països d'origen), han contribuït no només a augmentar les situacions de pobresa, sinó també a transformar les característiques de l'exclusió social. Ens trobem, doncs, davant d'una situació greument alarmant (2012: 241).



A Catalunya, segons les darreres dades publicades a l'*Informe* (2012), veiem que la pobresa afecta un de cada cinc infants; nens i nenes que es troben en una injusta situació de vulnerabilitat. A l'hora de fer efectius, en igualtat d'oportunitats, els drets bàsics com ara el dret a un nivell de vida adequat, a l'educació o a la salut, reconeguts per la Convenció de les Nacions Unides sobre els drets de l'infant, a l'Estat espanyol aquests són vulnerats. Les dificultats per accedir a un habitatge digne, l'abandonament prematur del sistema educatiu, les desigualtats d'accés a les activitats educatives fora de l'horari lectiu o els problemes de salut són situacions molt vinculades a la pobresa infantil i que impedeixen a molts d'aquests infants de fugir del cercle de reproducció de la pobresa al llarg de la seva trajectòria vital.

L'*Informe* també mostra com en l'actualitat la infància representa el col·lectiu més negativament afectat per la crisi econòmica a causa de l'augment de la desocupació, que ha fet descendir els ingressos de moltes famílies, i a la manca de ponderació del nombre de fills en la majoria de prestacions. La dependència econòmica de la família fa que els infants siguin més vulnerables a qualsevol precarització de la situació socioeconòmica d'un dels progenitors.

Les dades del Síndic de Greuges són alarmants i preocupants (*op. cit.*): respecte de l'any 2008, la taxa de risc de pobresa infantil ha passat del 17,6 % al 23,7 %, amb un creixement del 33 %. Aquesta anàlisi comparativa posa de manifest que, abans de l'inici de la crisi, Catalunya presentava una prevalença de la pobresa infantil sensiblement més baixa que la de la resta de l'Estat espanyol, i força equiparable a la mitjana dels països de la Unió Europea (27 %). L'any 2010, en canvi, a Catalunya, aquesta taxa (23,7 %) presenta valors lleugerament més positius que els del conjunt de l'Estat (25,3 %), però distants dels del conjunt dels països de la Unió Europea (20,2 %). En termes generals, Catalunya se situa en una posició força capdavantera pel que fa a la prevalença de la pobresa infantil, juntament amb els països de l'Europa de l'Est i del sud, amb Itàlia, Espanya i Grècia.

D'acord amb les darreres dades de l'Idescat (2015), fins a 480.000 menors d'edat viuen en risc de pobresa o d'exclusió social a Catalunya: la taxa de pobresa i exclusió social entre els infants va augmentar fins al 32,9 % el 2014, més de tres punts respecte el 2013. El risc de pobresa a Catalunya afecta més d'un 20 % dels infants menors de setze



anys, gairebé un de cada quatre. Veiem, doncs, que moltíssim infants menors de setze anys es troba en una situació de vulnerabilitat a l'hora de satisfer les seves necessitats bàsiques en igualtat d'oportunitats.

Per concloure aquest apartat, és important incidir en el fet que totes aquestes dades evidencien que molts dels infants viuen en un sistema violent: són fills i filles de la violència. Com expressa Bourdieu¹⁰ (2000), la violència estructural exercida en els mercats financers, en forma d'acomiadaments, pèrdua de seguretat laboral, etc., abans o després es transforma en suïcidis, delinqüència, drogoaddicció, alcoholisme i les petites i grans violències quotidianes.

4.1.4. Els Centres oberts: recursos d'atenció als infants en risc social

Seguint el fil de les dades i dels plantejaments exposats fins al moment, els projectes de CO atenen aquests infants fills de la violència, etiquetats com a "infants en risc social". Vers aquest col·lectiu, tenen un encàrrec que s'ubica entre la cura, l'educació, la prevenció i el control. La FEDAIA¹¹ descriu els CO de la manera següent:

[...] uns serveis d'atenció a la infància i a l'adolescència i les seves famílies, que fan una tasca educativa i preventiva des del vessant de l'educació social especialitzada durant el temps lliure dels infants i adolescents (6: 2009).

La proposta d'aquest tipus de recursos parteix de la idea que la realitat dels infants està desbordada i que en l'actualitat els processos educatius i els itineraris formatius que ofereix la societat no s'ajusten a les necessitats de tots els nens i nenes, en especial les d'aquells que tenen dificultats d'integració i de socialització. Per tant, els CO pretenen donar resposta a la realitat mitjançant un lloc de trobada per realitzar processos d'integració i socialització. D'aquesta manera, com argumenta la FEDAIA (2009), els CO es constitueixen com a espais d'educació social que atenen especialment a persones, col·lectius i territoris en entorns d'exclusió social, apostant per una socialització àmplia, plural, flexible, diversa, capaç de produir models d'integració i de convivència positiva en què els nens i les nenes puguin fer un procés

¹⁰ Bourdieu, sociòleg francès, exposa que la violència simbòlica constitueix l'arma de major abast per al manteniment de l'ordre social establert.

¹¹ La FEDAIA (Federació d'Entitats d'Atenció i d'Educació a la Infància i l'Adolescència) és una plataforma que agrupa a Catalunya el conjunt d'entitats que treballen amb infants, joves i famílies en situació de risc d'exclusió social o desemparament.



educatiu personal compartit amb altres infants i amb les educadores que les acompanyen.

Caldria esmentar que els CO actualment es regeixen per la Llei 14/2010, dels drets i les oportunitats en la infància i l'adolescència, i la regulació del Sistema Català de Serveis Socials, el Decret 338/1986, de regulació de l'atenció a la infància i adolescència amb alt risc social, i el Decret 27/2003, de l'atenció social primària. Segons la Cartera de Serveis Socials 2010-2011, els CO són serveis d'intervenció socioeducativa no residencial per a infants i adolescents. Textualment, un CO és un "servei diürn preventiu, fora de l'horari escolar, que dóna suport, estimula i potencia l'estructuració i el desenvolupament de la personalitat, la socialització, l'adquisició d'aprenentatges bàsics i l'esbarjo, i compensa les deficiències socioeducatives de les persones ateses" (DOGC 4990, del 18 d'octubre de 2007).

Partint de la definició que presenta la FEDAIA, la seva tasca és la de prevenció, suport i socialització d'infants, adolescents i joves de 3 a 18 anys en situació de risc social. Els principals objectius són:

- Prevenir i detectar les situacions de risc social i de ruptura amb la família i l'escola.
- Afavorir la socialització i la integració social dels infants i adolescents i les seves famílies.
- Donar suport, estimular i potenciar l'estructuració i el desenvolupament de la personalitat dels infants.
- Potenciar l'adquisició d'aprenentatges i competències.
- Acompanyar i orientar les famílies en els processos educatius que afecten els seus fills i filles (2009: 14).

En altres paraules i per recapitular, una de les funcions principals del CO és actuar com a equipament de serveis socials d'atenció primària destinat a la prevenció i atenció de la infància i adolescència en situació de risc fora de l'horari escolar. Això es fa amb caràcter integrador i normalitzador, amb la idea de no crear "guetos", amb caràcter preventiu i compensatori des del punt de vista de l'educació social, en el sentit que els CO es troben ubicats en contextos força desestructurats i cal prevenir situacions de ruptura amb la família de l'educand i del seu entorn (amics, escola, barri, comunitat, etc.). Una altra funció és la de detectar possibles situacions de risc que es puguin donar gràcies a la relació de confiança i vincle que s'assoleix entre l'educand i l'educador.

Alhora, tal com argumenta la FEDAIA, en els CO s'aposta per una intervenció basada en cinc pilars que permetin fer un acompanyament integral: l'infant mateix, el grup, la família, el



treball en xarxa i el treball amb la comunitat. Les línies educatives que caracteritzen l'acció socioeducativa que es porta a terme són les següents:

- L'educació activa: entenent l'infant i adolescent com a subjecte del seu procés, respectant les fases de la seva pròpia evolució.
- L'educació integral: aquell procés que afavoreix i posa a disposició de l'educand els elements necessaris per assolir un grau òptim de maduresa com a persona i membre actiu de la societat, treballant tots els àmbits del menor: físic, psíquic, afectiu, social i cultural.
- L'educació intercultural: educació que afavoreix la convivència i relació entre les diverses cultures.
- La coeducació: educació en condicions d'igualtat d'oportunitats i drets entre nens i nenes, amb l'objectiu que creixin en el respecte i valoració mútua
- L'educació en valors: educació dels infants en els valors de la democràcia, la tolerància i el respecte i la valoració de la diversitat i les diferències d'opinions, opcions i orientacions personals (FEDAIA, 2009: 17).

La metodologia educativa dels CO s'articula des de l'acompanyament en dos grans nivells: intern i extern. El nivell intern fa referència a aquells aspectes que tenen a veure amb la relació més directa amb els infants i que, acollint paraules de Bárcena, tindrien com a propòsit:

[...] elaborar un nuevo pensamiento educativo, que vigila la palabra y el rostro del otro, un pensamiento que, sin renunciar a las ventajas derivadas de un cuidado de sí y de la libertad, acepte el reto del cuidado del otro como base fundamental de acción educativa (2000: 128).

En aquest nivell, doncs, es fa un èmfasi especial al seguiment individual, en què s'estableixen uns objectius atenent les necessitats de cada infant. Aquest seguiment, tal com explica la FEDAIA (2009), s'ha de portar a terme d'una forma integral: amb la família, amb l'Atenció Primària, amb l'escola, amb la comunitat i amb l'entorn. Per aquest motiu, es considera bàsic que l'educadora o l'educador del recurs estableixi una relació positiva i de confiança amb l'infant com a model de referència coherent. Paral·lelament, el treball en grup és molt important, ja que es considera un espai privilegiat de socialització i per aprendre a convida amb els altres des de la quotidianitat. Concretament, la quotidianitat del dia a dia amb i en el grup ha de ser potenciada des de la participació activa i l'assumpció de responsabilitats adequades a les capacitats de cadascú, i en la mesura que es pugui s'intenta vincular la família.

En el dia a dia, la tasca educativa, com apunta la FEDAIA (2009), s'hauria de desenvolupar mitjançant programes socioeducatius que es dissenyin mitjançant activitats que tinguin en compte els objectius i la metodologia que cal seguir, i aquests haurien de considerar els quatre àmbits d'acció: individual, grupal, familiar i



comunitari. Per tant, es fa també un treball amb les famílies per fer-les participants del procés d'acompanyament dels seus fills.

El nivell extern es basa en el caràcter territorial dels CO, ja que mantenen una forta vinculació amb l'entorn, amb la realitat física i social que els envolta i que es caracteritza de la manera següent:

- L'infant s'educa en el propi medi. El CO s'ha de fer present en els processos, dinàmiques i realitats que afecten els infants.
- Plantejar el procés educatiu com una acció comunitària de lluita contra totes les formes de desavantatge social, cultural, escolar dels destinataris, eliminant o minimitzant els efectes negatius i enriquint i potenciant els positius.
- Realitzar una acollida individualitzada i diferenciada, adequant la intervenció a les necessitats de cada infant o jove (FEDAIA, 2009: 19).

En aquest nivell és molt important el treball en xarxa, perquè la coordinació amb tots els agents socials i educatius que intervenen en un territori és necessària per garantir l'atenció integral dels infants. En aquest sentit, com apunten Planella, Galceran i Vilar (2003: 20) més que "en xarxa" es treballa "en arbre", en el sentit que els diferents recursos educatius s'estructuren en un complex entramat on cadascuna de les branques té en la seva terminació un servei.

4.2. Violència de gènere

En el si d'una societat marcada per un sistema binari que contempla l'existència humana a través de rígids patrons de masculinitat i feminitat (la forma suposadament correcta de ser home o de ser dona), i caracteritzada per una situació desigual i jeràrquica en què el que és femení es troba sempre supeditat als valors de la masculinitat (Macaya, 2016). En aquest apartat resulta fonamental fer una aproximació a una sèrie de conceptes per entendre aquest sistema. Amb aquesta finalitat, en un primer punt faré una revisió històrica del sistema sexe/gènere, en un segon punt exposaré un diàleg sobre el concepte de *violència* centrant-me en la violència de gènere i, per últim, en un tercer punt em centraré en les contribucions del feminisme al món social a través de la conversa amb diferents autors i autores.



4.2.1. El sistema binari sexe/gènere

Per tal d'explicar el sistema binari sexe/gènere m'ha semblat del tot rellevant començar definint la categoria gènere, aquesta fa referència a la construcció cultural i simbòlica del que és femení i el que és masculí (*Estado del arte...*, 2012: 221), però aquestes construccions no són estàtiques i es van recreant segons els diferents contextos, cultures i moments històrics. Aquest sistema, a més a més, inclou tots els àmbits de la societat i la cultura interrelacionats entre ells, inclosos l'econòmic, el cultural/ètnic, el referent a la classe social, el polític, el religiós, el corporal, etc., en què hi ha unes relacions de poder. Connell ho expressa en altres paraules:

El género sería así una estructura de relaciones sociales y el sistema social una totalidad donde se articula lo institucional, lo simbólico y lo material en un contexto histórico concreto; pero la integración de los distintos niveles no se da de manera armoniosa sino que aparecen siempre contradicciones, conflictos y prácticas alternativas" (1997: 35-38).

L'origen d'aquesta divisió (sexe/gènere) sorgeix als Estats Units associada al camp de la medicina a la dècada dels anys cinquanta. Així sorgeix el terme *identitat de gènere* amb l'objecte de distingir la biologia dels factors culturals, de tal manera que el sexe comença a ser relacionat amb característiques anatòmiques com la dels gens i les hormones, mentre que el gènere s'associa a la cultura (medi psicològic, social i econòmic). Tal com afirma Preciado (2007: 4), després de la Segona Guerra Mundial, els EUA es gasten quantitats ingents de diners en investigacions sobre sexe i sexualitat, de manera que el sexe es transforma en un objecte de gestió política de la vida amb l'objectiu de controlar socialment les desviacions i el sanejament de la societat.

Des de llavors, tot i la categorització normativa, hi han hagut diferents teories que no han estat d'acord amb la relació causal i unívoca entre sexe i gènere ni amb les jerarquies i desigualtats imposades. Una gran obra d'aquest desacord, hereva del feminisme, i que va provocar grans crítiques i rebomboris va ser *El segundo sexo*, escrita per Simone de Beauvoir el 1949. En aquest títol l'autora tracta conceptes inusuals per aquell moment fent una crítica al sistema heteronormatiu, com ara l'avortament, maternitats forçades, experiències corporals diverses, dominació dels homes cap a les dones, politització de la sexualitat i els cossos. Alhora, Beauvoir planteja un camí cap a l'alliberació dels gèneres dient:

[...] todo sujeto se plantea concretamente, a través de los proyectos, cómo una trascendencia no cumple su libertad sino por su perpetuo desplazamiento hacia otras libertades; no tiene otra



justificación de la existencia presente que su expansión hacia un porvenir infinitamente abierto. Cada vez que la trascendencia vuelve a caer en la inmanencia hay una degradación de la existencia en un “en sí”, de la libertad hacia la artificiosidad; esa caída es una falta moral si es consentida por el sujeto; si le es infligida, toma la figura de una frustración y de una opresión; en los dos casos es un mal absoluto. Todo individuo que tiene el cuidado de justificar su existencia la siente como una necesidad indefinida de trascenderse (1947: 25).

Al voltant de la dècada dels setanta apareixen, entre les feministes anglosaxones i europees, autores lesbianes com són Monique Wittig, Adrienne Rich i Gayle Rubin, que obren una nova perspectiva d'anàlisi en relació amb l'opressió de les dones a fi d'aportar, des de diferents perspectives, noves formes de pensar les categories sexe i *gènere*, defugint el model heterosexual predominant. A mitjan dècada dels vuitanta, es comença a gestar una desconfiança creixent envers al binomi sexe/*gènere*. En aquell moment, Donna Haraway publica *Manifesto Cyborg* (1984), en què construeix un mite irònic d'un món sense gèneres i una estratègia retòrica per exigir respecte i comprensió imaginativa de l'opressió per tal d'alertar que la categoria *gènere* va acompanyada d'un conjunt de tècniques de normalització ideal dels cossos. Ja en la dècada del noranta, la filòsofa Judith Butler publica *El género en disputa: Feminismo y subversión de la identidad* (1990), on neix la idea que el sexe és una assignació natural però el *gènere* es construeix socialment. Aquest llibre revoluciona totalment la manera d'entendre les nocions de sexe i *gènere*, i constitueix les bases del que s'entén com a teoria *queer* i la desestabilització de les categoritzacions del sistema binari:

Cuando tales categorías se ponen en tela de juicio, también se pone en duda la realidad del género: la frontera que separa lo real de lo irreal se desdibuja. Y es en ese momento cuando nos damos cuenta de que lo que consideramos «real», lo que invocamos como el conocimiento naturalizado del género, es, de hecho, una realidad que puede cambiar y que es posible replantear, llámese subversiva o llámese de otra forma. Aunque esta idea no constituye de por sí una revolución política, no es posible ninguna revolución política sin que se produzca un cambio radical en nuestra propia concepción de lo posible y lo real (2001: 28).

La mateixa autora remarca que la *identitat de gènere* és un concepte molt més extens i que no només es refereix a dones i homes, sinó també persones que viuen un creuament d'identitats: transgènere, transsexuals i intersexuals, i de fet ens avisa que aquestes persones són objecte de violència de *gènere* i discriminacions. Anys després, seguint de la mà del feminisme, Butler publicà *Deshacer el género* (2004) en la idea de donar lloc a una ampliació del concepte de *gènere* en un “fer i desfer” per generar noves reflexions crítiques i visualitzar la diversitat de camins que poden ser viscuts i la



importància d'acollir aquestes diferències deixant de marge a les exclusions i discriminacions:

[...] aunque necesitamos normas para vivir y para vivir bien, y para saber en qué dirección debería transformarse nuestro mundo social, también estamos constreñidos por normas que a veces nos violentan y a las que debemos oponernos por razones de justicia social (Butler, 2004: 289).

En aquest breu recorregut històric hem pogut veure que les categories de *sexe* i *gènere* són fruit d'un sistema d'organització i creences àmpliament acceptat i consensuat en la cultura occidental (sistema binari sexe/gènere), en què suposadament hi ha d'haver una correspondència entre el sexe al qual es pertany (mascle o femella) i aquells patrons de comportament que s'associen a cada individu en funció del seu sexe (masculinitat o feminitat) (Bou *et al.*, 2013). Per tant, la categoria de *gènere* fa referència a la construcció cultural i simbòlica del que és femení i del que és masculí, com apunta Bourdieu:

El orden social funciona como una inmensa máquina simbólica que tiende a legalizar la dominación masculina en la que se apoya: la división sexual del trabajo, distribución muy estricta de las actividades asignadas a cada uno de los dos sexos, su espacio, su momento, sus instrumentos. El programa social incorporado se aplica a todas las cosas del mundo, y en primer lugar, al cuerpo en sí, en su realidad biológica (2010: 22).

El *gènere*, propi de l'ésser humà, fa referència a un sistema de valors i comportaments intrínsecs i extrínsecs derivats de la cultura d'homes i dones; és a dir, del que és masculí o femení. Aquestes categories s'oposen de forma bipolar, en termes antitètics i asimètrics, i estan jerarquitzaes a través de relacions de poder (Sau, 2001). A aquesta definició podem sumar-hi la que fa Subirats:

El *gènere* és un conjunt de normes diferenciades per a cada sexe, que cada societat elabora segons les seves necessitats i que són imposades als individus a partir del naixement, com a pautes que han de regir els seus comportaments, desitjos i accions de tot tipus (1998).

És molt important afegir que la jerarquitzaació dels gèneres implica una desvalorització —quan no una invisibilització— de la feminitat davant de la masculinitat, que eleva aquesta última qualitat a la categoria d'universal. Trobem que els processos psicosocials que contextualitzen la construcció de la identitat mantenen una forta marca de *gènere*, i que les expectatives diferenciades respecte a les persones segons el seu sexe configuren rols de *gènere*, sovint com a estereotips.

En referència al concepte de *sexe*, la ciència i el discurs mèdic s'hi han referit com la condició biològica que determina si una persona és mascle o femella. En general, es



distingeixen sis components principals del sexe: la composició cromosòmica, els òrgans reproductors, els genitals externs, els genitals interns, el comportament hormonal i les característiques sexuals secundàries. Existeix una gran variabilitat en la composició genètica i hormonal que pot aparèixer en cada sexe i que pot donar lloc fins i tot a persones intersexuals. Per això, les darreres teories feministes matisen les categories de *sexe* i *gènere*, entenent que la pròpia diferència biològica és construïda socialment.

Veiem com el paper del gènere en la nostra societat és una manera molt acceptada de classificar les persones i permet estructurar àrees tan importants com són la família, la feina, la reproducció, etc. És un element que dóna estabilitat a les relacions; ens aferrem així a aquests binomis perquè és la manera com ens sentim representades i reconegudes. Però sabem que el gènere és un instrument de dominació del sistema patriarcal, que l'utilitza per reforçar el seu imperi mitjançant la submissió conscient i inconscient, la imposició de les seves normes i la poca consideració i reconeixement d'allò femení.

La conseqüència de com entenem el sexe i el gènere és un dels aprenentatges fonamentals que esperem d'un infant en la pròpia construcció de gènere marcada pels estereotips. La divisió entre nens i nenes la trobem manifestada en el dia a dia per part de l'entorn familiar i social de l'infant en el joc, els estudis, les aficions, les expectatives i somnis, etc., fins a l'adolescència i al llarg de la vida. Aquestes creences, anomenades també *rols de gènere*, aporten seguretat a l'infant perquè li proporcionen un marc en el qual pot anar creixent. Al mateix temps limiten al seu desenvolupament integral i poden esdevenir també molt opressives. Així, es generen dinàmiques de discriminació de gènere i dinàmiques sexistes, enteses com a comportaments individuals o col·lectius que menyspreen un sexe en virtut de la seva biologia, creences segons les quals el sexe masculí és superior al femení i que perpetuen la dominació dels homes i la subordinació de les dones. És a dir, que les persones s'han d'ajustar a uns codis de comportament estables en funció del seu sexe i aquests codis són només dos. Aquests rols de gènere, estratificats i estereotipats, fomenten la violència cultural i estructural.

Com apunten Chicano i Naredo:

[...] les revolucions es produeixen quan les persones prenem consciència de les injustícies que suporten, prendre consciència significa de disposar de llibertat de pensament per la reflexió, i darrera això canviar les conviccions imposades (2003).



En la nostra societat, que sembla que hagi avançat molt, el masclisme segueix existint i influint fortament en les creences tant d'homes com de dones, sobretot en l'esfera íntima, i es manifesta dramàtic en l'establiment de relacions afectives. Seguim en un sistema heteropatriarcal que afecta de diferent manera dones i homes. Les dones han hagut d'afrontar les injustícies que suposa viure en un món que les infravalora, i els homes es troben en una situació de privilegi, malgrat que sovint es veuen privats d'expressar les seves emocions, de gaudir del plaer de cuidar als altres, de tenir por, de demanar ajuda quan la necessiten, etc. En aquest sentit, els homes tampoc no han pogut —ni poden— explorar tot el seu potencial humà amb llibertat. A més, el sistema heteropatriarcal no concep l'existència de possibilitats que surtin de les categories *home* i *dona heterosexuals*. Per tant, queda clar que nois i noies hem estat educats i educades de manera diferent i desigual.

En la vida i el món social hem de fer front a les desigualtats de gènere i al masclisme; és a dir, que totes aquelles característiques atribuïdes a la masculinitat tenen més valor, més reconeixement social i més importància que les atribuïdes a la feminitat. Això té una conseqüència immediata que és que, en les nostres creences socials, un home és superior a una dona.

4.2.2. La construcció social de la violència

Fins aquí hem pogut veure que el sistema binari sexe/gènere és sexista, masclista i patriarcal, ja que estableix unes jerarquies de valors en què el que es considera masculí té supremacia respecte al que es considera femení. A continuació intentaré demostrar com aquesta relació de categories desigual genera violència.

Fent una revisió de la literatura existent, la majoria d'autores i autors defineixen la violència com una actitud o un comportament que danya la integritat física, psíquica o moral d'algú. Si bé la violència pot tenir orígens molt diversos i provenir de persones, d'institucions o de situacions estructurals, habitualment hi ha un consens social per entendre la violència exclusivament com una agressió física o psicològica, concebent-la com a violència directa: un assassinat, un acte de tortura, una bufetada, una mutilació, i altres formes de maltractament físic o psicològic. La violència directa, però, sovint és el resultat visible d'altres violències més invisibles: la violència estructural i la violència



cultural. Seguint l'estructura d'aquests tipus de violència, m'ha semblat interessant ressaltar els tipus de violència que estudia el sociòleg noruec Johan Galtung (2003), en el camp de l'educació per la pau i els conflictes socials. La seva teoria estableix una distinció fonamental entre violència directa, violència estructural i violència cultural, tres conceptes que introdueix en el *triangle de la violència*. Tot i que exposaré aquestes violències per separat, perquè analíticament em permet una major concreció, val a dir que es donen o se solen donar de forma simultània i, de fet, el mateix autor assenjala que aquestes interaccionen i es retroalimenten entre si.

En el vèrtex superior del triangle hi col·loca la violència més visible, la violència directa, que és causada per persones o institucions que cometen actes abusius mitjançant una agressió física. No obstant, Galtung adverteix que si bé en la violència directa la més visible és la violència física, no per aquest motiu és l'única que es practica, atès que considera que tota acció destructiva contra la naturalesa hauria de ser entesa com a violència directa. En els dos vèrtexs que configuren la base del triangle hi situa les violències invisibles: la violència estructural i la violència cultural. Segons aquest sociòleg, la violència estructural és la més nociva de les tres, i és fruit d'un conjunt d'estructures físiques i organitzatives que no permet l'accés a les necessitats humanes bàsiques a determinats sectors de la societat, de manera que produeix situacions de fam, analfabetisme, falta d'atenció mèdica, atur, discriminació, injustícia social, etc. Aquesta violència és, doncs, producte dels mecanismes d'estratificació social que impulsen l'exclusió i la desigualtat entre els grups socials i, segons Baratta, és la causant de "la represión de las necesidades reales y por tanto de los derechos humanos en su contenido histórico-social" (1991: 22). En aquest sentit, la violència estructural condemna determinats grups socials a viure en condicions de fragilitat humana, en una societat caracteritzada per un fort individualisme que, en paraules de Castillo i Castro, "privilegia al poderoso y castiga al más pobre, culpabilizando su condición y atribuyéndole una serie de estigmas, que inclusive han llegado a crear un pseudo-vínculo de causalidad entre la pobreza y la delincuencia" (2011: 116). Per últim, la violència cultural, que també pot prendre el nom de *cultura de la violència*, fa referència a aquells aspectes de l'àmbit simbòlic (religió, ideologia, ciència, llengua, art, etc.) que poden servir per justificar o legitimar la violència estructural o directa.



Galtung (2003) posa de manifest la forma en què es legitima l'acte de la violència directa des dels fonaments de la violència estructural i cultural, de manera que resulten acceptables en la societat, des de l'ús del poder i la legitimació d'aquest poder. Sovint, les causes de la violència directa estan relacionades amb situacions de violència estructural i/o justificades per la violència cultural: moltes guerres són conseqüència d'un abús de poder que recau sobre una població oprimida, o d'una situació d'injustícia social (d'un repartiment de terres insuficient, d'una gran desigualtat en la renda de les persones, etc.), i reben el suport de discursos que justifiquen aquestes violències. De fet, Galtung diu que estem educats en una cultura de violència perquè les escoles i la resta de mitjans de transmissió i reproducció de la cultura dominant ens han ensenyat les grans batalles de la història a través de les guerres, i no de la pau, en què l'home se li ha concedit una gran autoritat per sobre la dona.

Feta aquesta breu aproximació, si creuem aquests tres tipus de violència que distingeix Galtung amb la violència de gènere —una de les línies clau d'aquesta recerca—, podem observar com aquesta es pot donar o es dona com a producte d'aquestes tres modalitats. Pel que fa a la violència directa, és la que es fa més tangible i la que té més ressò en la societat, és la que reben les dones causada per persones o institucions que cometes actes abusius de destrucció contra elles. Per exemple, hi trobaríem la violència física, domèstica i verbal, que és la que resulta més evident. Aquest tipus de violència té un fort protagonisme en la majoria d'estudis i investigacions desenvolupades sobre la violència en general contra les dones.

Pel que fa la violència gènere estructural podríem dir que ve donada pel domini del sistema patriarcal, en què els homes, només per la seva condició d'homes, tenen més privilegis que les dones. Un exemple és el manteniment del repartiment tradicional de responsabilitats de la llar, les funcions reproductives i de cures (valor social subsidiari), la segmentació horitzontal i la major precarització laboral en el cas de les dones (menys drets laborals i salaris més baixos). *La violència cultural la podem trobar en la construcció dels estereotips de gènere i en actituds quotidianes masclistes i sexistes que es troben legitimades en el nostre entorn i que són gairebé invisibles.*



Així, doncs, a l'hora de parlar de violència de gènere no ens estem referint únicament a la violència més evident (la directa), sinó també a la complexitat de la violència estructural, que ve determinada pel patriarcat, i a la violència cultural de la ideologia masclista i del sexisme.

4.2.2.1. Marc normatiu de la violència de gènere

Històricament, els maltractaments que hem patit les dones no sempre han transcendit ni transcendeixen al domini públic. Fins als anys cinquanta i seixanta predominava a l'Estat espanyol un model de família en què l'home s'encarregava de mantenir la dona materialment, i aquesta era responsable de la llar i de la cura dels seus membres. La família es considerava un reducte segur i protector de les dones, on res dolent no podia passar; en un terreny privat, però, es reflectia una concepció de les relacions asimètriques entre homes i dones.

Els poders públics no eren indiferents a aquestes situacions, i van articular tota una sèrie de dispositius i recursos per a les víctimes d'aquesta classe de violència. Les primeres actuacions polítiques s'inicien en la dècada dels anys vuitanta, i a poc a poc els poders públics comencen a assumir que la violència contra les dones que es produeix en l'àmbit familiar és un problema de caràcter estructural, fruit de la persistència d'elements patriarcal. A l'Estat espanyol, suposadament, la prevenció i la protecció davant la violència de gènere contra les dones s'incorpora per primera vegada al marc normatiu amb l'aprovació de la Llei orgànica 1/2004, de 28 de desembre, de mesures de protecció integral contra la violència de gènere, coneguda com la Llei integral. L'any 2008 s'aprova al Parlament de Catalunya la Llei 5/2008, de 24 d'abril, del dret de les dones a eradicar la violència masclista, que complementa el que estableix la Llei integral del 2004, però amplia l'abast de l'àmbit d'actuació més enllà de les relacions de parella.

Totes dues lleis coincideixen a definir que la prevenció de la violència de gènere o masclista:

1. És un dret de les dones.
2. És una de les finalitats de cadascuna de les dues lleis.
3. És una responsabilitat transversal que afecta tots els sistemes de serveis: cal escometre la violència masclista com una vulneració dels drets humans, tenint en compte la naturalesa multicausal i multidimensional, per la qual cosa la resposta ha de ser global.



4. És també una responsabilitat específica de cada organisme i sistema de serveis: la integralitat i la transversalitat de les mesures exigeixen que cada organisme implicat defineixi accions específiques des de l'àmbit d'intervenció respectiu (González i Saiz, 2010).

D'acord amb les definicions contingudes en la Llei orgànica 1/2004 i en la Llei 5/2008, la violència de gènere és una violència exercida sobre les dones pel sol fet de ser dones, en el marc d'unes relacions de poder desiguals amb els homes. Pot ser produïda per mitjans físics, econòmics o psicològics (incloent-hi amenaces, intimidacions i coaccions) i té com a resultat un dany o un patiment físic, sexual o psicològic. Pot tenir lloc tant en l'àmbit públic com en el privat (Igareda, 2011).

La violència masclista defineix les conductes de domini, control i abús de poder dels homes sobre les dones. Aquesta pot ser física, psicològica, sexual i econòmica, i abasta diferents àmbits, tant en l'espai públic com en el privat: àmbit de la parella, àmbit familiar, àmbit laboral i àmbit social o comunitari.

A més a més, la Llei 5/2008 preveu com a violència masclista qualssevol altres formes anàlogues que lesionin o siguin susceptibles de lesionar la dignitat, la integritat o la llibertat de les dones. Es pot manifestar en diferents formes: violència física, violència psicològica, violència domèstica, violència sexual i abusos sexuals, assetjament laboral per raó de sexe, assetjament sexual, violència a la feina.

4.3. Connexions entre l'educació social i el feminisme

Besar-te els ulls és fer volar un estel en un bosc sense llops ni destrals. Te n'adones?
(Maria Mercè Marçal)

En aquest punt, tenint en compte que es basa en un compromís del feminisme per millorar la praxis en l'educació social, aquesta recerca pretén generar un diàleg intencional per prestigiar el món considerat tradicionalment femení. Com apunta simbòlicament Celia Amorós, es tracta d'“hilvanar hilos violetas que marquen nuevas estrategias para que otro mundo sea posible”.

En el primer subapartat explicaré com les onades del feminisme que han esborrat petjades patriarcals i també argumentaré per què en cara en queden moltes per esborrar. En el segon subapartat m'aproximaré al concepte de gènere com a desafiament social i pedagògic i a la importància que té la coeducació avui en dia.



Finalment, acabaré amb un diàleg amb la perspectiva de la pedagogia feminista, que és clau per a aquesta recerca.

4.3.1 Esborrant petjades patriarcals

La mirada de todos esos hombres nada tiene que ver con la mía. No es ni mejor ni peor. Tan solo diferente. Pero yo me veo obligada, cada día, a adaptar mis ojos a los suyos... Conservar nuestra propia mirada conociendo la suya, nos aporta sabiduría, independencia y libertad.
(Ana Carrascosa)

Per començar aquest punt caldria fer alguna pinzellada històrica sobre el feminisme, un dels moviments de més repercussió social del segle xx per la seva lluita contra les exclusions socials, a favor de la igualtat i pel seu compromís amb tots els sectors silenciats i oprimits i per l'esperança de viure en un món nou on es respectin totes les identitats.

Em basaré en la investigació de l'activista feminista Gil en el seu llibre *Nuevos feminismos: Sentidos comunes en la dispersión* (2011). Segons l'autora, la primera onada del feminisme va sorgir al segle XVIII vinculada a l'esperit il·lustrat, al liberalisme burgès i a un fort desig d'emancipació i igualtat. L'esperit de la Revolució Francesa i el discurs sobre la igualtat per a tots (tots els homes), no es corresponia, però, amb la situació de desigualtat en la qual es trobaven les dones. El dret al sufragi i l'accés als estudis posteriors van ser les gran batalles d'aquesta primera onada. Posteriorment, van sorgir noves figures provinents de l'espectre socialista, com ara Flora Tristán o Harriet Taylor Mill en el segle XIX, i Concepció Arenal, Rosa Luxemburg i Aleksandra Kol·lontai a principis del segle XX. Als EUA apareixien feministes anarquistes com ara Emma Goldman. La segona onada del feminisme parteix de les lluites de la primera onada i del fet que l'accés als vots i als estudis superiors no es va traduir en una millora real de la vida de les dones. Així, es va generar de manera dispersa i difusa la necessitat d'organitzar-se entorn a inquietuds pròpies i quotidianes:

[...] ya no se trataba de exigir la igualdad de derechos, sino de hacer una crítica a la organización del poder sobre la vida en las sociedades capitalistas y patriarcales, dando forma a una nueva manera de entender la revolución en la que todos los rincones de la existencia debían ser sacudidos (el cuerpo, la sexualidad, las relaciones, las actitudes en lo doméstico, los valores, la moral) (L. Gil, 2011: 34)

Així, la segona onada va esdevenir anticapitalista i antiimperialista. En aquell moment van sorgir referents feministes amb obres literàries que definien conceptes com ara el



patriarcat, el gènere, la política sexual o la diferència sexual, que es podien llegir i repensar des d'altres coordenades. Així, doncs, apareixen referents i obres com són Simone de Beauvoir amb *El segundo sexo* (1949), Betty Friedan amb *La mística de la feminidad* (1963), Kate Millett amb *Política sexual* (1970) o Shulamith Firestone amb *Dialéctica del sexo* (1970), entre d'altres.

Poc després el feminisme va quedar disgregat en dos grans corrents: les feminismes marxistes i les radicals, que van acabar desenvolupant postures molt diferents (feminisme de la igualtat i feminisme de la diferència). El primer el trobem representat per autores com ara Lidia Falcón, Celia Amorós o Amelia Valcárcel i per una pràctica política centrada en la política i les institucions. El segon provenia de grups feministes més radicals, estava format per dones com ara Victoria Sendón, Milagros Rivera, Carla Lonzi o Luisa Muraro, proclamava el lema “ser mujer es hermoso”, i defensava que les característiques pròpies de les dones havien de ser revaloritzades. Ambdues corrents, però, compartien una mateixa idea: les dones vivien una situació d'opressió.

La tercera onada del feminisme sorgeix ja en un context de crisi en què emergeixen noves pràctiques, broten nous problemes en un context globalitzat, s'expandeixen les diferències i es dibuixa una nova manera d'entendre el feminisme, que ja no està definida per una línia de sentit únic. És el que s'anomena *nous feminismes*. Els nous feminismes, com plantegen planteja L. Gil en la seva recerca:

[...] parteixen de la diferència com a condició inherent a la pràctica política. La identitat es comença a comprendre com a un procés múltiple en el qual s'articulen el gènere, la classe, la raça, l'ètnia, l'edat, formant una subjectivitat complexa, fins i tot contradictòria, que no pot ser reduïda de cap de les maneres a una sola categoria (2011: 36).

Tanmateix, els nous feminismes han exigit el valor de la feminització com a reclam de la igualtat d'oportunitats i de sustentació d'un món en crisi que necessita cures. La crisi de la masculinitat hegemònica o tradicional actual que s'està posant de manifest ha significat apostar per models més paritaris. Com assenyala Badinter, en un període històric en què les dones han anat redefinint la seva identitat femenina, la masculinitat s'ha desestabilitzat: “un canvi en els rols de les dones, més participació en l'espai públic i més apoderament femení hauria de comportar un canvi en les masculinitats” (1993).



Veiem com les onades i el mar del feminisme van esborrant petjades patriarcals a poc a poc. No obstant això, encara en queden moltes per fer desaparèixer. En el món social no podem perdre de vista que seguim en un sistema heteropatriarcal que afecta de diferent manera dones i homes. Un exemple d'aquesta situació és la violència gènere, la violència estructural d'aquesta societat patriarcal. D'aquí que no sempre sigui fàcil detectar-la ni abordar-la, i que aquesta dificultat no només la tingui la ciutadania, sinó també els serveis i les professionals que hi treballem.

A pesar que la masculinitat va en declivi, no podem oblidar que són cossos virils que assumeixen, com expressa Bonino a *Nuevas masculinidades* (2000), patrons de la masculinitat; homes protagonistes de disturbis en la salut pública, fills de les restriccions emocionals, la indiferència cap als altres, els abusos de poder, la temeritat excessiva i l'individualisme. Des de l'educació social caldrà lluitar contra la resistència patriarcal i s'haurà d'apostar pel valor de la coeducació per tal desmuntar estereotips, discriminacions i desigualtats de gènere en el dia a dia.

4.4.2. Reconceptualitzant el gènere des de la coeducació

Després d'aquest recorregut del feminisme al llarg de la història, seguiré en aquest punt amb una explicació de com el gènere se'ns presenta com un desafiament social i pedagògic que cal abordar tant des del feminisme com des de l'educació social.

Ja hem vist anteriorment, a càrrec de Judith Butler, que el gènere és un concepte que ens enfronta a l'heteronormativitat¹² de l'anàlisi sociocultural que ens porta a un sistema sexista, a l'exclusió i a la violència. Prendre consciència d'aquesta categoria és clau per interpretar la vida des de l'àmbit familiar, des de l'escola, des dels mitjans de comunicació i des de les institucions socials. Aquest concepte permet plantejar reptes i desafiaments en l'educació social que caldrà combatre des de la subversió.

El gènere, per tant, ens enfronta a un nucli sobre les desigualtats i ens dirigeix alhora cap a tot un conjunt de diversitats innegables i riques (*trans, queer, etc.*). El gènere afecta d'una forma radical la nostra realitat com a persones en un món replet d'injustícies i de perturbacions. Com apunta Carrera:

¹² Heterosexualitat com a categoria normativa.



[...] el educador/a social [ha d'actuar] como agente de subversión social, promocionando así una pedagogía transgresora que permita a la comunidad educativa trascender la injusticia de la desigualdad para valorar la riqueza de la diferencia. Esta pedagogía transgresora, liderada por el educador/a social, se erige sobre dos importantes pilares: la Pedagogía Crítica, que ofrece una nueva lectura de la realidad social, visibilizando las realidades de los "otros/as", los oprimidos/as, a los que da voz; y la Teoría Queer, que ofrece un interesante corpus teórico para comprender la identidad sexual más allá del tradicional "esencialismo" que ancla no sólo la diferencia, sino también la desigualdad, en la biología. Y haciendo esto frustra cualquier intento de transformar la opresión en liberación. Ambas, Pedagogía Crítica y Queer, confluyen en la utopía, entendida necesariamente como realidad posible. Todo ello, urdido, constituye una reflexión y un discurso narrativos del que la Educación Social puede aprovechar muchos aportes (2015: 3).

L'autora comenta que la violència és present en el moment en què no es respecta la primera diferència, en el moment en què aquesta diferència ens condiciona, en el moment en què hi ha qui no entra en els cànons del que ens considera "normal". La violència sorgeix pel fet que se'ns vulgui classificar a totes i tots sota un mateix paràmetre, el paràmetre de la igualtat fictícia que ignora les nostres qualitats i diferències (Contreras, 2002).

Cal tenir present, també, que el món de l'educació ha estat condicionat per l'heteropatriarcat i pel moment històric, tant en la manera d'organitzar-se com en el treball del món socioeducatiu. A l'Estat espanyol venim d'una educació diferenciada - (segregada), en la qual abans es plantejava una educació diferent en funció de si eres nen o nena. Va ser durant el segle XIX que es va iniciar una lluita per l'escolarització de les nenes. Amb l'escola nova es va potenciar molt el paper de la dona i els seus drets, però amb el franquisme es va retrocedir brutalment en els drets i llibertats de les dones, així com en la qualitat pedagògica del sistema educatiu. Amb l'arribada de la democràcia als anys setanta, s'implantà el dret universal a l'educació i s'establiren les escoles mixtes. No obstant això, les desigualtats socials entre homes i dones se seguien reflectint en l'esfera educativa. La generalització de l'escola mixta sense tenir en compte la perspectiva de gènere va anar fent èmfasi en valors tradicionalment considerats masculins com ara la competitivitat, l'agressivitat o el desig de destacar i de ser el primer.

Una manera de combatre aquest desafiament ha estat, des de l'àmbit educatiu, apostar pel concepte de *coeducació* com a forma que pretén eradicar l'educació sexista i apostar pel respecte de les diferències i eliminar les jerarquies de gènere. Caldrà educar donant les mateixes oportunitats als uns i a les altres, potenciant aquells



aspectes dels rols de gènere que se solen inhibir. Entenc que l'educació és una acció conscient, positiva i intencionada que requereix de les persones educadores optimisme i idealisme. Com diu Freire, "no hi ha pràctica educativa que no estigui envoltada en somnis; no hi ha pràctica educativa que no involucri valors, projectes, utopies..." (2003: 43).

Coeducació significa prendre un compromís: si eduquem els nens i les nenes d'avui en actituds pràctiques més justes i basades en el respecte de la diferència, potenciarem que la societat del futur sigui més equitativa, millor i més lliure. Com diu Moreno:

Quan coeduquem els nois i les noies, els hem de donar el que la societat els nega: la possibilitat de ser ells i elles mateixes, de no haver d'amagar les seves pors i debilitats sota una màscara de fermesa. A tots dos, endinsar-los a recórrer nous camins amb el pensament, a criticar i a construir, a cuinar i a rentar plats, per unificar el que ha estat donat arbitràriament (1986).

Tal com planteja l'autora, coeducar és considerar les diferències personals, al marge dels estereotips sexuals, tenint en compte els valors i les capacitats individuals, independentment que per tradició es considerin masculins o femenins, tendint al desenvolupament màxim del seu propi potencial, per formar persones autònomes, justes, tolerants, solidàries i conscients de les seves pròpies necessitats.

4.4.3. Contribucions del feminisme al món social

[...] empoderamiento, sí; pero definiendo con total precisión cómo ha de ser ese poder y para qué ha de ser ese poder. Un poder para la inclusión, para la justicia, para el desarrollo, para la paz. Un poder para la dignidad y el respeto. (Graça Machele, 2006)¹³

En aquest apartat seguiré fent èmfasi en la pedagogia feminista com a premissa essencial per confrontar els valors patriarcals i la cultura de la violència, des d'una comparativa que connecta ambdós models (educació social i feminisme) i des de la mirada del treball en equip basat en el lideratge femení i des del sentit de les pràctiques educatives en el si del dia a dia.

M'ha semblat interessant començar recuperant la idea de pedagogia feminista des de la perspectiva de l'obra d'Ochoa *El sueño y la práctica de sí. Pedagogía feminista: Una propuesta* (2007). L'autora entén que la pedagogia feminista és quelcom que descansa en els significats de l'eliminació cultural i política del gènere, de la transformació de la

¹³ Primera ministra de d'educació a Moçambic, i defensora dels drets dels nens i nenes i de la seva educació.



societat, de l'autonomia individual i col·lectiva, de la llibertat, de la transgressió de la norma i esquemes opressors i, per tant, comprèn que “la pedagogía feminista es una pedagogía de la subjetividad, de la autonomía, de la transgresión, del ser lo que quiero ser, de aprender a ser, de inventarse a sí misma” (2007: 194). D'aquesta manera, la pedagogía feminista:

[e]s una narrativa que se construye desde lo cotidiano y lo histórico. Qué respuesta a múltiples propuestas pedagógicas androcéntricas y también a aparentemente neutrales que han pasado por alto la opresión genérica y el significado de la diferencia sexual en la sociedad actual. Es un aporre más al contexto filosófico y educativo que, como dije previamente, ha visto surgir nuevas propuestas críticas y transformadoras que se proponen eliminar los modelos mecanismos de opresión, de subordinación, de exclusión. Así, la feminista responde a una necesidad social formulada desde hace siglos, la necesidad de las mujeres de existir y de ser reconocidas como sujetas, de eliminar todo tipo de opresión de género, y también a las necesidades de desarrollo e individual y social de las mujeres actuales que buscan andar por nuevos caminos de mayor libertad. Es producto de la lucha y avance de todas las mujeres (Ochoa, 2007: 196).

Com explica l'estudi *Hacia una pedagogía feminista: Géneros y educación popular* (2007), del col·lectiu Pañuelos en Rebeldía,¹⁴ la pedagogia feminista segueix el paradigma de l'educació de l'esperança del mestre Paulo Freire en la idea de la concepció de la lluita per l'emancipació dels oprimits; avui en dia ho podem relacionar quan a l'esfera social parlem de l'apoderament de les persones. Per tant, la pedagogia feminista ens acompanya en la lluita contra la mercantilització de les vides, la privatització dels somnis, la mutilació de les rebel·lies, els murs i les presons i les barbàries humanes. La pedagogia feminista ens permet, al món social, renovar les nostres metes per caminar: és una obertura. Algunes bases que em semblen importants remarcar per repensar les nostres pràctiques educatives són la crítica de la dominació patriarcal, capitalista i de la cultura androcèntrica, la cerca de l'horitzontalitat i l'autonomia, i la resistència a la dominació i el poder des d'un sentit subversiu. Aquesta idea, i seguint les aportacions de Celia Amorós, em fa pensar en la cita següent:

[...] fuente de pensamiento interpretativo, suministra nuevas claves de desciframiento de lo real en tanto que es un proyecto de construcción de la realidad social sobre la base de nuevos e insólitos pactos donde lo pactado —y, por ende, excluido como sujeto activo del pacto— no fueran las propias mujeres como genérico. Una sociedad, en suma, constituida por pactos no patriarcales, por pactos no excluyentes de ninguna libertad y tramados en torno a los objetivos de la libertad (1990:47).

¹⁴ Organització que treballa des de l'educació popular com a motor de canvi, qüestionant les bases del sistema capitalista i patriarcal.



És important subratllar, tal com destaquen algunes autores feministes, el perill de no confondre *igualtat* amb *homogeneïtzació*, sinó que cal garantir el respecte de cada una de les dones per viure segons la pròpia elecció. Autores com ara Celia Amorós, Marina Subirats o Amelia Valcárcel comenten que del que es tracta ara “no és de negar la importància de la igualtat, sinó d’arribar a una forma de la igualtat que no impliqui l’homogeneïtat, no tan sols amb els homes sinó tampoc entre les dones. Es tracta, per dir-ho així, d’aprofundir en la igualtat, no de negar-la” (Subirats, 1998: 56). Això té molta relació amb el Codi deontològic de les educadores i educadors socials (ASEDES, 2007), que en l’article 1 reconeix: “En la seva relació amb la persona, mantindrà un tracte igualitari sense discriminació per raó de sexe, edat, religió, ideologia, ètnia, idioma o qualsevol altra diferència”. Igualment, el principi de no-discriminació apareix recollit a l’article 2 de la manera següent: “En les seves accions socioeducatives evitarà l’ús de mètodes i tècniques que atemptin contra la dignitat de les persones, així com l’ús de nocions i termes que fàcilment puguin generar etiquetes devaluadores i discriminatòries”.

El feminisme, com l’educació social, té un caràcter social i cultural, en què les reivindicacions de caràcter educatiu sempre han tingut una gran presència. De fet, l’any 1910 Carme Karr (2008: 217) afirmava que les dones catalanes no reivindicuem drets ni aixequem banderes. No demanem encara lloc en l’obra de la legislació, de l’administració popular, per més dret que hi tinguem. Els nostres esforços van a l’obra profitosa d’acció social, a aconseguir cultura i benestar.

El moviment feminista fa temps que ens alerta que cal fugir la de cultura depredadora, que lluita contra les desigualtats i busca obrir una cadena global de cures, profunditzant en temes de gènere, migracions o desenvolupament solidari. Fa temps que les dones han teixit, han investigat i han fet propostes fermes per valoritzar la sostenibilitat de la vida lluny del capitalisme i apostant per les cures. Aquesta idea la relaciono amb l’article 27 del Codi deontològic de l’ASEDES (2007), que reconeix que l’educació social “[c]ontribuirà a generar una consciència crítica sobre els problemes socials i les seves causes”. Això significa, des del món social, revisar la lògica patriarcal dominant i promoure una reflexió que motivi la transformació d’un model d’intervenció que atorgui oportunitats sense submissions.



També és interessant esmentar que hi ha moltes trajectòries femenines i/o feministes per a la transformació social. De fet, segons l'Observatori del Tercer Sector, el conjunt de les organitzacions sense ànim de lucre la formen un sector altament feminitzat, encara més si ens centrem en el tercer sector social o en l'àmbit de cooperació internacional. L'any 2009, l'Observatori publicava unes dades semblants: el 73 % de les persones contractades eren dones. Veiem com el teixit associatiu està compost per moltes dones amb un denominador comú: l'actitud proactiva per transformar la realitat. Cal remarcar que l'educació social és una disciplina molt feminitzada, i cal veure com la seva funció social s'allunya dels models patriarcals i de les característiques dels homes, com ara el compliment d'objectius, l'assoliment de fites, les influències interpersonals, les jerarquies les organitzacions piramidals o l'existència d'unes regles del joc clares i establertes.

Diferents autores han anomenat aquestes trajectòries *lideratge femení*. Aquest terme és molt ambigu, ja que qualsevol categorització comporta atribuir unes qualitats o uns trets a un col·lectiu, i això provoca una visió estereotipada de la realitat. Tenint en compte aquesta qüestió, podem constatar en diverses investigacions que les dones tendeixen a exercir el lideratge d'una forma diferent de la majoria dels homes. En definitiva, els trets més destacats que fan diferent el lideratge femení serien els següents (Díez i Valle, 2002): un estil més democràtic, creatiu, cooperatiu, dialogant, pedagògic, consensuador i mediador; una actitud més receptiva, compromesa i participativa, i un lideratge més multidireccional i mutidimensional, que afavoreix el desenvolupament de valors i accions col·lectives. Preocupades per l'abús de poder, són més comunicatives i obertes a les relacions personals, a les propostes de les seves companyes i companys, a escoltar sense jutjar, d'una forma més comprensiva. Així mateix, presten una major atenció als sentiments i a l'ús d'una intel·ligència emocional més sensible a les emocions i situacions personals dels altres.

Fins ara hem vist com la manera de treballar de moltes de les dones és més horitzontal i representa una aposta per la col·laboració i la cura. En aquest sentit, s'acosta a un model més cooperatiu que no pas capitalista. Ara m'agradaria seguir aquest punt en la pedagogia de les relacions interpersonals amb la manera en què ens relacionem les educadores amb els infants. Veig una clara connexió entre la pedagogia feminista i la



pedagogia de l'acompanyament que expliquen Planella i Moyano (2012): la pedagogia de l'acompanyament ha de ser llegida des d'una relació politicopedagògica i ha de ser traduïda, forçosament, en els termes compromís, activisme i transformació. Com apunta el mateix autor, la responsabilitat col·lectiva implica moviments i lluites des de les polítiques públiques, lleis, d'infraestructures, noves mirades, etc. Per tant, l'educació social ha de comprometre's —com el feminisme— en una mirada que posi l'energia en les cures i no pas en el control, des d'una visió crítica dels rols socials de gènere, des d'un acompanyament que es basi en l'horitzontalitat, el respecte, la relació, el vincle, la confiança i l'honestedat, amb l'empatia i des del cor. Com apunta Freire, “al basarse en el amor, la humildad y la fe en los hombres, el diálogo se transforma en una relación horizontal en la que la confianza de un polo en el otro es una consecuencia obvia” (1999: 38).

Per això és important revalorar el món considerat tradicionalment femení: les emocions, la tendresa, la cura, l'empatia i la cooperació. És necessari, com exposa Mañeru (2004), poder potenciar una educació que doni sentit a créixer amb amor i de manera singular amb les nostres possibilitats i limitacions, que ensenyi a donar valor a la paraula i no a la força. Cal fer les paus i no la guerra, en busca de la felicitat de cada criatura. Per tant, cal potenciar un saber de les cures, com diu Manetti:

El saber del “cuidado” es un saber que se nutre de empatía, es decir, de la capacidad de escuchar al otro, sin por ello arriesgarse al confinamiento de la fusión, que anula los dos polos de la relación. [...] un pensar sensible al otro, que siente su vida de un modo empático y que se deja interpelar por ella. [...] es una condición necesaria de aquel “pensar del alma” que introduce un principio de orden diverso, el orden de una razón encarnada y sensible, que construye saber, no trabajando según conceptos y procedimientos predefinidos, sino a partir de la interpretación de la mirada del otro, de sus gestos, de su modo de entrar en relación o de sustraerse a ella (2002: 162).

Finalment, per acabar aquest apartat, des de l'educació social tenim un gran repte: allunyar-nos de la cultura depredadora i del patriarcat si no volem ser-ne mercenàries. L'educació social ha de seguir les passes del feminisme i promoure la importància de construir un sentit a l'existència humana en un món plural treballant braç a braç per la dignitat de les persones i per una cadena global de cures. Aquest saber de les cures el trobem en la filosofia de l'humanista Lévinas:

[...] la posibilidad de elaborar un nuevo pensamiento educativo, que vigila la palabra y el rostro del otro, un pensamiento que, sin renunciar a las ventajas derivadas de un cuidado de sí y de la libertad, acepte el reto del cuidado del otro como base fundamental de acción educativa (Bárcena, 2000: 128).



5. Metodologia, disseny i procés investigació

En aquest apartat començaré exposant la perspectiva metodològica i epistemològica que sustenta aquesta recerca; seguidament explicaré el disseny i l'organització de la investigació, a través de diferents fases detallades en un cronograma, i finalment m'endinsaré en el procés que he seguit per al seu desenvolupament.

5.1. Perspectiva epistemològica i metodològica

Apostar per aquesta recerca no és un camí fàcil, ja que significa endinsar-me en un debat profund i íntim del meu dia a dia com a educadora, en què també intervenen qüestions ètiques, polítiques, ideològiques, personals i emocionals. Aquesta recerca respon a la necessitat d'entendre amb més profunditat la complexitat de la problemàtica exposada i fer autocrítica de com em situo jo —i com se situa la resta de l'equip educatiu— davant aquesta realitat, per tal de poder crear i recrear un nou coneixement que ens possibiliti generar una revisió i una reflexió de la nostra pràctica diària i així introduir millores en el projecte educatiu de l'Ubuntu. Per aquest motiu, és fonamental apropar-me a la temàtica d'estudi des d'un enfocament metodològic i epistemològic determinat, des d'un enfocament que em permeti captar la realitat des de la seva complexitat. Partint d'aquest plantejament, Arnaus suggereix que:

[...] una recerca que contempli la problemàtica i la complexitat de la realitat, les veus de les persones protagonistes, els mètodes d'investigació i el llenguatge adequats, el compromís amb les persones investigades, etc. pressuposa una mirada epistemològica determinada. Pressuposa una mirada amb l'intent de traspasar l'estretor de la visió de la ciència i de la recerca positivista (1996: 21).

Seguint els consells d'Arnaus, i amb la intenció d'abordar tota aquesta "problematicitat" i complexitat de la qual parla l'autora, he optat per una metodologia de base qualitativa i interpretativa, atès que, com assenyalen Latorre, del Rincón i Arnal:

[...] enfatiza la comprensión e interpretación de la realidad educativa desde los significados de las personas implicadas en los contextos educativos y estudia sus creencias, intenciones, motivaciones y otras características del proceso educativo no observables directamente ni susceptibles de experimentación (1996: 42).

De tots els enfocaments metodològics propis del paradigma qualitatiu (conegut també com paradigma interpretatiu, fenomenològic, naturalista i humanista) he escollit el



que m'ha semblat més adequat per accedir als significats dels processos socials i educatius que desitjava investigar en el context de la meva pràctica professional. Atenent els supòsits que em plantejo en aquesta recerca, així com també els propis com a investigadora i educadora, m'he decantat per un estudi interpretatiu de tipus (auto)etnogràfic.

L'etnografia, concepte que prové de l'antropologia social, s'interessa per les accions de les persones, pels seus comportaments i per com aquestes interaccionen (Woods, 1987). La seva aplicació en l'estudi de la realitat social educativa ha portat a denominar-la *etnografia educativa* (Latorre, del Rincón i Arnal, 1996). L'etnografia educativa té com a objectiu aportar descripcions dels diferents contextos educatius, així com de les activitats i creences de les persones que hi participen (Goetzi LeCompte, 1988). El treball etnogràfic, però, va més enllà de la mera descripció, atès que també implica el desenvolupament de la capacitat reflexiva al llarg del treball de camp i una interpretació amb profunditat de la realitat estudiada (Jarauta, 2008).

La pluralitat de perspectives en relació amb el que es considera una etnografia ha portat a utilitzar el plural i a parlar d'*etnografies*. Tot i la diversitat d'enfocaments existents, tots es consideren etnografia perquè comparteixen un seguit de premisses que permet agrupar-les i els atorga una identitat pròpia que les diferencia d'altres mètodes de la investigació qualitativa (Jarauta, 2008). Aquestes premisses són precisament les que m'han dut a seleccionar aquest enfocament en la meva recerca: la permanència prolongada en el context de la investigació —en el meu cas concret coincideix en el context de la meva pràctica professional—, la comprensió dels significats de les persones que formen part de la realitat estudiada, i la indagació profunda per tots aquells fets i esdeveniments que s'hi donen. En aquest sentit, la meva finalitat és potenciar la reflexió, el diàleg i la creació entre les educadores de l'Ubuntu, per resoldre problemes, diagnosticar dificultats i dibuixar possibles accions que ens ajudin a millorar la nostra tasca diària i que, alhora, ens siguin d'utilitat per dotar de sentit les nostres pràctiques.

Així, aquesta recerca també es posiciona conscientment en un corrent sociocrític per la implicació i el compromís en la realitat estudiada, pel posicionament actiu i en primera persona com a educadora i investigadora, i per la necessitat, motivació i il·lusió de



canviar certes pràctiques que contribueixin a poder millorar la meua tasca com a educadora i, en la mesura del que sigui possible, també la de la resta de l'equip educatiu. Aquest compromís, com sosté McLaren, troba el seu sentit ple en una teoria de la praxis guiada per la reflexió crítica i per un compromís amb la pràctica (1997: 170). En conseqüència, i seguint el plantejament d'aquest autor, aquesta recerca es basa en una etnografia performativa reflexiva.

Finalment, a tall de resum i per tancar aquest apartat, vull dir que els propòsits d'aquesta investigació són principalment dos i estan ben diferenciats. El primer es focalitza a descriure, comprendre i interpretar millor la problemàtica d'estudi des dels significats de la meua experiència i des dels de l'experiència de les altres persones implicades en aquesta realitat. Com expressa Sanmartín, “[l]a inmersión personal del investigador en el contexto de la vida cotidiana de los actores es la única fuente de producción de una específica cualidad de los datos: su más densa contextualización” (2003). Esdevindrà, doncs, un procés pedagògic en el sentit que aniré acollint la pròpia experiència des del diàleg i la reflexió com a sabers que volen ser abraçats, explicats, desglossats, ampliat i expressats des d'una dimensió més analítica, crítica i comprensiva.

El segon propòsit se centra a explorar la contribució que els sabers i pràctiques feministes poden aportar en el nostre treball diari com a educadores socials en un espai on la violència està latent, de manera que se'n pugui extreure un nou saber pedagògic que guii en mi —i, tant com sigui possible, en la resta de professionals— processos autoreflexius per millorar la pràctica educativa. Com diu Lewin, la investigació educativa és per damunt de tot investigació-acció. Fer una mirada etnogràfica en el meu entorn professional és clau per traçar noves coordenades educatives, lluny de dinàmiques injustes, que compreguin i tinguin en compte models alternatius, sense caure en el reduccionisme i en manuals d'instruccions.

5.2. Disseny i organització de la investigació

Per explicar el procés d'aquesta recerca, presentaré cinc punts amb les diferents fases que la configuren i que en si han estat estructurades, creuades en el temps i



desenvolupades simultàniament des de la flexibilitat, el debat, el desig i el sentit comprensiu i educatiu.

El transcurs d'aquesta recerca no ha estat lineal: hi ha hagut moments de dispersió, de passió, de parar, refer i redirigir la recerca, de trobar-me enfrontada amb nous plantejaments per seguir i d'haver d'acotar per no perdre'm en la immensitat del món de la recerca, ja que he hagut de cenyir-me al temps, sempre limitat, del qual dispo.

➤ **Fase 0: Seminari d'iniciació**

Aquesta fase parteix d'un petit entrenament per poder engegar la recerca del TFG. Suposa la primera presa de contacte amb els temes d'interès i seria com un període de somni en el qual he escollit l'àrea de treball i la persona que acompanyarà i coordinarà aquest procés.

➤ **Fase I: Lligams, exploració i reflexió de la temàtica**

Aquesta fase engloba l'inici de la direcció del viatge d'aquesta recerca, el punt de partida on des dels primers interrogants, incerteses i dilemes, i a través de cercar lligams entorn de l'elecció de la temàtica d'estudi, he pogut anar teixint aquest treball. En aquest primer moment, he anat concretant i acotant el plantejament de la recerca, he traçat els objectius i he portat a terme una revisió documental. No obstant això, tot aquest treball l'he modificat i reformulat a partir dels diferents *feedbacks* que he rebut de la tutora a mesura que avançava en el procés. Val a dir que en aquesta fase he invertit molt de temps en la recopilació de fonts documentals que transmetessin informació rellevant, per construir el marc teòric de la temàtica d'estudi des d'un diàleg basat en l'experiència i el reconeixement de documents que interpel·len l'estat de la qüestió.

➤ **Fase II: Estructuració i disseny de la investigació**

Aquesta fase ha consistit a enfortir en el camp metodològic el plantejament de la investigació, centrant-me en la planificació, la temporalització i l'organització de la recerca. En aquest segon moment, he pres decisions sobre l'escenari de la recerca, participants, recursos, metodologies d'investigació i tècniques de recollida de dades. Concretament, he elaborat material propi de la investigació i he definit el grup de discussió i l'entrevista com a instruments metodològics per acollir la veu de l'altre. D'altra banda, també he acabat de concretar



algunes consideracions en relació amb l'observació participant i amb la revisió de documentació com a tècniques de recollida d'informació transversals; fonamentals tant per a l'anàlisi del context (Ciutat Meridiana), com per a l'anàlisi del projecte educatiu (Ubuntu), així com també per anar recopilant totes aquelles experiències que es viuen en dia a dia del CO.

➤ **Fase III: Entrada a l'escenari des del treball etnogràfic**

Aquesta fase l'he gestionada amb facilitat i naturalitat, sense entrebancs, perquè el fet de treballar en l'escenari de recerca i estar-hi familiaritzada com a treballadora m'ha facilitat l'entrada a l'escenari. Des de l'equip educatiu de l'Ubuntu, la sol·licitud de la participació i col·laboració no ha estat cap problema, sinó que s'han mostrat molt motivades per poder donar suport en aquesta recerca.

➤ **Fase IV: Anàlisi de la informació**

L'obtenció i l'anàlisi de la informació s'ha donat de forma interactiva, complementària, contínua i simultània. Ha estat un procés que he desenvolupat en totes les fases de la recerca i que ha permès la triangulació. No obstant, l'anàlisi intensiu i en profunditat de la informació l'he dut a terme una vegada fetes les transcripcions de l'entrevista i del grup de discussió. Ha estat en aquest moment quan he sistematitzat, ordenat i triangulat la informació. A partir d'aquí, han emergit tres eixos de sentit que han acabat guiant la redacció de l'anàlisi, intentant donar resposta a la finalitat plantejada a l'inici de la investigació.

➤ **Fase V: Conclusions i consideracions finals**

La triangulació de l'anàlisi de la informació m'ha permès obrir un diàleg interpretatiu, reflexiu i crític dels resultats de la recerca. En aquest moment he plasmat les reflexions que la recerca m'ha aportat, entenent que no són conclusions tancades sinó més aviat qüestions obertes, impregnades d'interrogants per seguir repensant.



5.2.1. Cronograma

Amb l'objectiu de poder visualitzar les diferents fases i la seva temporització, he dissenyat un cronograma en el qual de forma ràpida es poden veure les etapes i l'evolució seguida en el procés de la recerca.

FASES	MESOS							
	Novembre	Desembre	Gener	Febrer	Març	Abril	Maig	Juny
Fase 0: Seminari d'iniciació								
Fase I: Lligams, exploració i reflexió de la temàtica								
Fase II: Estructuració i disseny de la investigació								
Fase III: Entrada a l'escenari des del treball etnogràfic								
Fase IV: Anàlisi de la informació								
Fase V: Conclusions i consideracions finals								

5.3. El procés de la recerca

L'elaboració de qualsevol recerca etnogràfica comporta un pla i una preparació rigorosa i curosa. Per això, en aquest punt exposaré el procés d'investigació, la combinació de tècniques, estratègies interactives i recursos metodològics en què m'he basat per a la recollida de la informació. De la mateixa manera, també explicaré com tot aquest procés m'ha conduït fins a l'anàlisi de les dades des d'un coneixement i una comprensió de la realitat estudiada prou àmplia i complexa. A continuació, a través de sis subapartats, relataré tots aquells aspectes i qüestions que han acabat configurant el procés de la recerca.



5.3.1. Consideracions prèvies de la recerca

El procés d'investigació emergeix de la meua relació, personal i professional, amb la temàtica d'estudi, i de la necessitat d'explorar la problemàtica plantejada. D'una banda, integra una part narrativa de la meua experiència professional que contribueix a generar saber; de l'altra, contribueix a capbussar-me més per redescobrir, trobar sentit, generar significats i comprendre millor la temàtica d'estudi. I en aquest sentit, com diuen Pérez de Lara i Contreras:

[...] la razón de ser de la investigación educativa no estriba en describir, explicar o comprender una realidad (entendida como algo que está ahí fuera, a la espera de ser descrito, explicado o comprendido), sino en suscitar la cuestión pedagógica que hay en ella (2010: 73).

5.3.2. Treball de camp i introducció a l'escenari

En primer lloc, vull remarcar que el treball de camp ha significat apostar per una gran implicació i un ferm compromís per la doble funcionalitat en l'escenari de la recerca: professional i investigadora. En aquest punt, una cita que plasma molt bé com m'he sentit durant aquest procés, és la següent:

El trabajo de campo deja un cierto lastre, ejerce una cierta presión sobre el investigador y en algún sentido lo transforma. La implicación personal supone a veces asumir riesgos, sufrir enfermedades, etc.; y encierra estados de ánimo, sentimientos, experiencias de autocontrol..., pero también posiblemente brotes de desánimo, alguna conducta irreflexiva, desorientación, percepción de incapacidad... Son aspectos que suelen destacarse y que no pueden obviarse hasta el punto de suponer que la exigencia de asepsia que demanda la metodología pueda acabar rechazándolos como espurios. Pero sobre todo el método involucra a la persona: las relaciones sociales establecidas a través de esta situación metodológica implican a la persona como una obligación de humanidad que contrarresta cualquier exigencia de asepsia metodológica (Velasco i Díaz, 1997: 27).

En segon lloc, per oferir una mirada propera, m'ha semblat important explicar l'escenari del projecte en què treballa i sobre el qual he dut a terme la recerca. Així, doncs, en el següent apartat ofereixo una breu contextualització de l'Ubuntu ja que considero que pot ajudar al lector o lectora a situar-se en el context de la recerca, i alhora tenir més elements per a la seva comprensió i interpretació. També hi ha un subapartat anomenat "Les personetes que habiten a l'Ubuntu", en què he volgut fer una breu explicació per emmarcar encara més la recerca, a part que sense aquestes "personetes" jo no hagués arribat a fer aquesta recerca.



5.3.2.1. L'Ubuntu: "jo sóc perquè nosaltres som"

Diuen que un antropòleg va proposar un joc a nens i nenes d'una tribu africana. Posà un cistell ple de fruita prop d'un arbre i va dir als infants que aquell que arribés primer guanyaria tota la fruita. Quan va donar la senyal per començar a córrer, es veu que es van donar de les mans i tots junts van córrer per després seure, també junts, a gaudir del premi.

Quan l'antropòleg els va preguntar per què ho havien fet així, si un de sol podia guanyar tota la fruita, li van respondre: "*Ubuntu!* Com podria estar feliç un de nosaltres si tots els altres estem tristos?".

Ubuntu en la cultura xosa significa "jo sóc perquè nosaltres som".

Aquest és el conte —qui sap si basat en fets verídics— que ha donat lloc al nom de l'associació on treballa i faig el treball de camp.

L'Ubuntu va néixer l'any 2008, i va començar la seva trajectòria com a espai de lleure educatiu en el Cau de la Ubuntu, els dissabtes a la tarda. Arran de conèixer el barri i les seves necessitats, l'any 2012 es va constituir l'Associació Educació i Lleure Ubuntu. Va ser així que es va engregar el projecte de casal infantil diari Ubuntu, juntament amb la comissió de famílies Moonubuntu.¹⁵ En aquest curs 2015-2016, i en la missió de poder oferir un espai d'intervenció socioeducativa per a infants en situació de risc social, el casal infantil Ubuntu s'ha homologat com a CO.

L'Ubuntu fa un acompanyament integral a les famílies i els infants i joves de la zona nord de Ciutat Meridiana, des de fa vuit anys, a través de l'acompanyament en el lleure educatiu. L'arrelament de l'entitat al territori, el voluntariat, el vincle i reconeixement de les famílies, juntament amb la xarxa amb altres entitats, l'han fet créixer i ser qui és.

És una entitat que opta per la participació activa del voluntariat en els seus projectes. És d'aquesta manera que va sorgir i, en l'actualitat, en totes les activitats hi participa en una proporció més gran o més petita segons les característiques del projecte. De fet, el voluntariat és un dels pilars imprescindibles de l'entitat.¹⁶ No obstant això, en els últims tres anys l'atenció directa als infants ha fet que sigui necessari un suport

¹⁵ Configurada per dotze mares i un pare, és en un espai de participació, intercanvi, reflexió, creixement, formació, acompanyament i trobada de les famílies.

¹⁶ Són unes trenta persones que dediquen el seu temps lliure a fer suport a l'associació enriquint els projectes i facilitant que es puguin portar a terme.



continuat de professionals per tal de poder fer totes les activitats i poder realitzar el projecte de CO.

Les activitats de l'Ubuntu es desenvolupen dins de l'escola Mestre Morera, amb qui es treballa de manera coordinada. Gràcies a la cessió d'aquest espai, es pot dur a terme la tasca educativa al costat de la natura, ja que l'escola està envoltada del verd de la serralada de Collserola.

El projecte de CO en què treballa i en el qual m'endinso a fer el treball de camp ofereix un context de lleure educatiu i de reforç escolar, que permet als nens i nenes gaudir d'un espai pensat per a ells, ajustat —en la mesura que es pot— a les seves necessitats. La finalitat del projecte és, doncs, treballar amb les famílies, escoles i Serveis Socials, entre altres entitats, per crear condicions personals que allunyin els infants de situacions de vulnerabilitat i risc social. Les accions bàsiques d'aquest projecte es basen en l'acompanyament socioeducatiu i a proporcionar un espai de protecció, cura, seguretat, formació i lleure. El projecte se centra en un enfocament d'educació integral, amb una metodologia activa, en què els nens i nenes i també les famílies amb menys oportunitats poden créixer en els valors democràtics, d'equitat i de respecte de la diversitat.

Dins del marc institucional, el paper i la trajectòria que té l'Ubuntu en el territori d'influència, en l'atenció a les persones amb problemes socials, fa que en molts casos esdevingui un punt de referència en el territori i un enllaç amb la xarxa de serveis del barri, especialment per a les persones vinculades al projecte. Veiem com aquest projecte ha creat un espai on és possible reconèixer la diversitat i singularitat dels individus del barri.

5.3.2.2. Les personetes que habiten a l'Ubuntu

Són personetes baixetes amb mans i peus petits que viuen en un món de la fantasia, nens i nenes innocents que tenen nom, que tenen vida, que tenen màgia: petits genis del món. La infantesa d'aquests nens i nenes, però, ve condicionada pels valors de la cultura depredadora i la violència sistèmica en què viuen, i malauradament també per les desigualtats socials que pateixen i pel paper que la societat atorga a cada gènere: nen i nena. Com exposa Rochefort:



Todos los niños de nuestras sociedades son mutilados. Solamente cambia la forma. El recorte no sigue el mismo punteado según la clase, el orden económico, sexual, racial-cultural, en los que se nace. No se amputa lo mismo a todos, pero siempre se amputa algo a todos. Por ejemplo, las niñas son privadas de fuerza muscular, su necesidad de acción es dirigida contra ellas mismas; a los niños se les amputa sus emociones, aserradas en dos (20014: 49).

Cada tarda estem amb aquestes “personetes” que es troben en un moment molt intens del seu desenvolupament i els agrada fer activitats, rebre abraçades i compartir sensacions. La població preferent a la qual s’adreça l’Ubuntu són infants i joves de sis a dotze anys de la zona nord del barri de Ciutat Meridiana.

Enguany, l’equip educatiu som: una coordinadora general, una coordinadora de CO, dues educadores referents de cada grup (una de les quals, jo) i un monitor de suport. Tenim dos grups dividits segons l’edat: mitjans i grans. El grup de mitjans comprèn les edats de sis a deu anys; són petits exploradors del món de la fantasia i la curiositat. Just comencen a dominar el llenguatge i a explorar les emocions, són força dependents de la figura de l’adult i mostren molta motivació i il·lusió. Són infants als quals el ritme de vida actual els dóna poques oportunitats d’assaborir la calma.

El grup de grans, que comprèn les edats d’onze a dotze anys, està format per nanos preadolescents, en un moment e què passen de ser infants molt grans a ser adults molt petits, i per tant estan desorientats. Comencen a tenir molts canvis físics i mentals, i necessiten trobar un espai de seguretat i confiança per expressar el garbuix d’idees, neguits i sentiments que els apareixen a flor de pell. Són nens i nenes agraïts per la connexió del vincle educatiu que dia a dia construïm des de la sensibilitat, la confiança i el respecte mutu. És un procés molt ric, en el qual, com apunta Violeta Núñez, “el vincle educatiu entrellaça l’atzar del record i l’oblit, i obre així les possibilitats del que és inèdit” (2003).

5.3.3. Registres etnogràfics

En aquest punt explicaré més detalladament quines han estat les tècniques d’investigació qualitativa que m’han permès obtenir informació detallada sobre la temàtica d’estudi. Els instruments seleccionats no són cap novetat en la investigació social i educativa, ja que són els més recurrents. Les tècniques utilitzades per al treball de camp de la recerca han estat les següents:



- **Investigació documental** basada en dos eixos. En el primer, he portat a terme una revisió documental extensa de la problemàtica exposada, per tal de conèixer millor l'estat de la qüestió. És un procés que ha tingut lloc al llarg de tota la investigació i que m'ha permès explorar i expandir l'àrea de coneixement de la recerca des d'un enfocament crític en la construcció dels significats. En el segon, he fet una anàlisi de l'escenari de la recerca: l'entorn (Ciutat Meridiana) i el projecte (Ubuntu). Aquesta estratègia m'ha permès poder contextualitzar i enquadrar l'objecte de la recerca.
- **Observació participant** com a principal tècnica etnogràfica. Aquesta estratègia ha estat clau per a aquesta recerca. De fet, aquest TFG neix d'aquesta estratègia, de com la meva quotidianitat m'ha portat a la confrontació del plantejament de la recerca des d'un conjunt de sentiments, supòsits, impressions i necessitats com a professional. En aquest sentit, puc dir que la meva permanència prolongada en l'escenari la gaudeixo des d'una situació privilegiada com a investigadora i com a educadora, pel fet de trobar-me immersa en la vida quotidiana del context com a professional. Aquesta eina em permet —pel meu alt grau de participació i compromís— copsar la realitat amb una gran intensitat. En altres paraules, les notes de camp es troben implícites al llarg de tot el procés de la recerca, partint de l'experiència de formar part de la cultura i donar veu a fenòmens ja coneguts —ara reconeguts— des de la intencionalitat d'aquesta recerca. Són notes mentals que no volen caure en l'oblit; tot al contrari: volen ser proclamades en públic.
- **Grup de discussió** com a estratègia per acollir la veu de l'altre; concretament, les veus de les tres educadores que treballen al projecte de CO:¹⁷ la coordinadora i les dues educadores referents. A través d'aquesta eina he pogut crear un escenari interactiu de diàleg obert basat en una guia de preguntes estructurades¹⁸ segons uns eixos que m'han permès obtenir percepcions, opinions i idees sobre els objectius de la recerca a partir de la comunicació i diàleg de les tres educadores. Aquest instrument, com expressa Morgan (1997),

¹⁷ Utilitzo el nom de les educadores de l'Ubuntu amb el seu vistiplau i el de l'Associació Educació i Lleure Ubuntu.

¹⁸ Als annexos 3 i 4 es poden consultar les preguntes formulades en el marc del grup de discussió i la transcripció de la sessió.



m'ha permès generar un rang ampli d'idees, opinions i experiències entorn de l'objecte investigat, difícilment identificables amb altres tècniques d'investigació. Aquesta tècnica m'ha permès conduir un procés de "coconstrucció" de significats i idees a partir de les sinergies que han emergit de la interacció de les participants, que són les meves companyes de feina, sobre el plantejament de la recerca. La sessió del grup de discussió es va fer el 20 de maig en un dels despatxos de l'escola Mestre Morera i va tenir una duració de gairebé una hora. Hi van participar l'Alba, que és l'educadora referent del grup de grans i fa tres anys que forma part del projecte, la Tamara, que és psicòloga i és la persona encarregada de la coordinació del projecte de CO que, com jo, ha començat a treballar a l'Ubuntu aquest curs 2015-16, i jo mateixa, que sóc l'educadora referent del grup de petits. Cal remarcar que el grup de discussió s'ha desenvolupat de forma força natural, en un clima agradable i de confiança. En general, les participants del grup de discussió han pogut expressar-se sense dificultats i amb sinceritat, en gran part perquè els temes dels que discutíem són debats que tenim de manera informal en el dia a dia. El fet de dinamitzar i participar en el grup de discussió com a investigadora i alhora com a participant va ser una mica estrany al principi, però després vaig poder incloure els dos papers durant la discussió sense problemes i al final va esdevenir un diàleg natural.

- **Entrevista** a la psicòloga de l'escola com a estratègia per a l'estudi de camp i per augmentar el coneixement sobre la temàtica d'estudi.¹⁹ Pretén ser un instrument no estructurat, flexible i dinàmic, enquadrat en el tipus d'entrevista etnogràfica: entrevista qualitativa semiestructurada. Vol ser una trobada dirigida a la comprensió de la perspectiva que té la psicòloga de l'escola sobre el plantejament de la recerca. M'ha interessat de manera especial la seva veu perquè està molt vinculada a l'Ubuntu i coneix els nens i nenes i les famílies, a més de ser activista del Col·lectiu De Nadie.²⁰ Aquest perfil em permet copsar més informació sobre l'escola i la violència que s'hi respira i, en conseqüència,

¹⁹ Als annexos 1 i 2 es pot consultar el guió de l'entrevista i la transcripció de la sessió.

²⁰ Col·lectiu centrat a investigar, des d'una perspectiva crítica, les polítiques i l'acció social entorn del col·lectiu del menor, compromès amb la lluita per la denúncia i la condemna del maltracta que rep.



pot aportar una doble mirada. Així, doncs, ha estat una eina indispensable per poder obtenir un espai més directe i íntim entre la investigadora i la persona entrevistada, ja que el que la gent diu a les entrevistes ens pot conduir a veure les coses de manera diferent de com les podem observar nosaltres mateixes directament.

5.3.4. Anàlisi i interpretació de la informació

L'anàlisi de la informació és una de les tasques més complexes, ja que les dades qualitatives són expressades des dels propis significats que els atribueixen les persones participants. Aquestes dades són riques i amaguen múltiples matisos, per això són difícils de categoritzar, classificar i sistematitzar. Per aquest motiu, he optat per una anàlisi oberta expressada des del llenguatge i des del diàleg de tota la informació que he anat acollint al llarg de tot el procés de la recerca.

L'anàlisi ha seguit un procés detallat. Primer, he fet una lectura acurada de tots els registres d'informació (entrevista, grup de discussió, anàlisi de documentació i observació participant), a fi de poder tenir-ne una visió global. Seguidament, he anat fent anotacions i subratllant les idees més rellevants en relació amb els objectius del plantejament de la recerca, i així poder anar estructurant l'anàlisi, destacant i comparant elements de reflexió sobre la temàtica d'estudi. Per aquest fet, presento l'anàlisi de la informació de manera ordenada i integrada en funció dels objectius plantejats a través de tres grans eixos: retratant l'entorn i l'escola, la mirada envers la violència i la mirada com a dones i educadores. Finalment, és important subratllar que aquesta anàlisi ha estat teixida a través del que la meva tutora de TFG denomina "escriptura en relació", en el sentit que hi hagut un diàleg a diferents bandes: amb mi mateixa, amb la veu de les persones que han participat en la recerca, amb el que visc dia rere dia amb els nens i nenes del CO, amb tots aquells sabers treballats al llarg del grau d'Educació Social, amb la tutora del TFG i les seves devolucions, amb amics i amigues, i amb autors i autores de diferents disciplines.



5.3.5. Compromís ètic en la investigació

La recerca etnogràfica com a modalitat d'investigació social implica tenir en compte un compromís amb un conjunt de consideracions ètiques importants que cal tenir en compte en tot moment per la seva dimensió humana. Així, doncs, a continuació cito un conjunt de criteris reguladors que m'han acompanyat al llarg d'aquest treball:

- ✓ Confidencialitat i respecte a l'anonimat, si s'escau. Tot i que des de la recerca qualitativa es requereix aquesta premissa, en aquest cas no ha calgut fer ús de la confidencialitat i l'anonimat perquè ha estat una a recerca centrada en un escenari de confiança i perquè s'ha obtingut el vistiplau de l'Associació Educació i Lleure Ubuntu i de les persones que han col·laborat en l'entrevista i el grup de discussió.
- ✓ Confiança i respecte en el contacte amb les persones investigades. En l'entrevista i el grup de discussió s'ha procurat establir un clima agradable i respectuós en tot moment, demanant permís per ser gravades i preguntant a quin espai preferien fer el registre.
- ✓ Validesa i credibilitat per oferir la qualitat de la descripció i l'adequació del sentit i els fonaments de la recerca. Per garantir aquest criteri he utilitzat diverses estratègies de recollida d'informació en la fase de treball de camp i una triangulació posterior.
- ✓ Rellevància per garantir resultats significatius en el món de l'educació social mitjançant la triangulació i l'observació persistent com a investigadora i com a professional de l'escenari.
- ✓ Equilibri entre implicació, col·laboració, compromís i distanciament per saber dur el doble rol com a professional i com a investigadora.
- ✓ Oferir una alternativa al model tradicional d'investigació des del corrent sociocrític, amb la responsabilitat a generar elements de reflexió profunds sobre la realitat per explorar a fi de poder generar canvis.



6. Anàlisi de la informació

Triangulant tota la informació obtinguda del grup de discussió, de l'entrevista, de la revisió documental i de l'observació participant, i posant-la en relació amb la finalitat i els objectius de la recerca, em proposo teixir aquesta anàlisi partint de tres eixos clau que he pogut anar identificat i desgranant. El primer eix pretén oferir una retrat de l'entorn a través de l'anàlisi documental i la veu de les persones que treballem en el CO o l'escola. El segon i el tercer eix pretenen acollir i revaloritzar la veu de les dones (pràctiques i sabers feministes) aportant un conjunt de sabers que permetin donar resposta a les finalitats d'aquesta recerca.

6.1. Primer eix: retratant l'entorn i l'escola

Començaré aquest apartat oferint una aproximació i una anàlisi del barri on s'ubica l'escenari de la recerca, Ciutat Meridiana, que acompanyaré d'algunes dades relatives al context de la recerca que m'han semblat significatives de remarcar. Aquest primer eix es troba connectat amb el primer, el segon i el cinquè objectiu de la recerca i, per tant, em permet identificar i analitzar com els factors de l'entorn dels nens i nenes que van al CO i a l'escola del barri influeixen en la problemàtica de la violència, i alhora em permet conèixer la visió d'una professional que treballa a l'escola.

6.1.1. Història i desenvolupament sociourbanístic del barri

Ciutat Meridiana es coneix com "el barri oblidat" de Barcelona. És un gran exemple d'un barri creat pel monstre de l'urbanisme especulatiu predemocràtic dels anys 60 que destaca per les carències socials que hi ha. La seva construcció va constituir una mossegada ferotge a la serralada de Collserola, on es va construir un conjunt de grans blocs d'habitatges en uns terrenys de fortes pendents entre muntanyes, diverses infraestructures viàries i ferroviàries i un polígon industrial.

En un principi en aquest indret s'hi havia de instaurar un cementiri, però a causa de les humitats aquesta idea va quedar desestimada. L'especulació immobiliària, però, en va treure profit i es va començar a edificar un barri de ciment sense serveis per encabir-hi



més de deu mil ànimes. A la perifèria de Barcelona, al llarg dels anys ha acollit persones immigrades de diferents zones rurals d'Espanya, persones que han viscut en condicions de gran precarietat: barraques, coves i habitacions rellogades. Aleshores, els nous pobladors eren majoritàriament joves, amb una elevada presència d'analfabets i amb una taxa d'atur que rondava el 25 %, molt superior a la resta de la ciutat de Barcelona. Per tant, ja des del seu naixement, el barri de Ciutat Meridiana ha patit importants deficiències estructurals, socials i econòmiques. Als anys setanta i vuitanta, els habitants van mostrar el seu caràcter obrer i lluitador i van protagonitzar lluites i mobilitzacions veïnals per la dignificació del barri: un clar exemple de l'apoderament de les persones, de com s'organitzen a partir d'un objectiu comú com és construir una zona d'habitatge digne.

Veiem com, mitjançant la unió, es desenvolupa una comunitat plena de força que és capaç d'aixecar i crear un barri més digne. Els veïns mateixos treballaven per afavorir diferents processos de canvi en el seu entorn més immediat, promovent la mobilització ciutadana i desenvolupant accions que donaven resposta a les diferents necessitats i problemàtiques del barri. Exemples d'aquests processos de canvi són la construcció del clavegueram i les lluites per aconseguir l'arribada dels autobusos al barri, les mobilitzacions per reclamar més serveis, etc. Amb el temps i malgrat les carències històriques, les infraestructures es van anar millorant: la creació del centre cívic Zona Nord i altres equipaments, la construcció d'ascensors, la instal·lació d'escales mecàniques per salvar els grans desnivells o l'arribada del metro lleuger en són exemples destacables.

El procés comunitari va passar a enfortir la xarxa de participació del barri a través de la creació d'entitats veïnals i l'organització dels espais de participació. Com diu Montero, "la comunidad es un grupo social [...] que comparte intereses, objetivos, necesidades y problemas, en un espacio y un tiempo determinados y que genera colectivamente una identidad" (1998).

Amb el pas dels anys, però, la imatge del barri es va anar degradant i va rebre l'estigma de "barri problemàtic" a causa de la conflictivitat que hi havia. Aquesta xacra social va provocar un despoblament durant els anys vuitanta i noranta, i no va ser fins a l'arribada de les onades de immigració del nou mil·lenni que no es va revitalitzar. Amb



tot, amb la justificació de la crisi en els darrers anys, el barri ha estat durament castigat per les execucions hipotecàries i els desnonaments i s'ha convertit en un dels barris més fràgils i vulnerables de la ciutat de Barcelona. La composició social del barri, segons les dades del Departament d'Estadística de l'Ajuntament de Barcelona del 2012, indiquen que Ciutat Meridiana és un dels barris més pobres de la ciutat, amb un percentatge molt elevat de residents d'origen estranger, amb l'existència d'una tensió latent entre autòctons i immigrants.

Segons un informe sobre Ciutat Meridiana elaborat per l'Agència de Salut Pública el 2009, també es pot veure com les condicions econòmiques repercuteixen en la salut dels habitants de Barcelona i que, per tant, l'esperança de vida en barris pobres és molt menor que en altres barris amb rendes més elevades. De fet, entre Torre Baró (veïna germana de Ciutat Meridiana) i Pedralbes la diferència és d'onze anys de vida. Ciutat Meridiana és un dels barris que té la renda més baixa, amb una esperança de vida curta, una mortalitat prematura per sobre la mitjana i una taxa de fecunditat de les més altes.

Segons *l'Estudi de cas de Ciutat Meridiana: Barris i Crisi* de l'Institut de Govern i Polítiques públiques (2014), les opinions expressades sobre del barri de les persones que hi viuen i conviuen admeten la sensació d'abandonament: "Les muntanyes creen un clima molt estanc. Creen una frontera, una línia de fractura molt marcada respecte la resta de ciutat. No hi ha massa consciència de ser part de Barcelona", o "És un barri amb un urbanisme molt complex. Està fet amb molt mala hòstia. Aquí s'ha fet urbanisme per als pobres".

Veiem com aquest barri reuneix totes les característiques dels barris perifèrics de les grans ciutats: geogràficament està molt mal comunicat amb la ciutat i els veïns han hagut de lluitar molt per aconseguir tenir transport públic que enllaci el barri amb la resta del districte i la ciutat. A més a més, estructuralment el barri té moltes mancances, ja que es va concebre en blocs tipus "ciutat dormitori", hi ha moltes pujades i baixades i pocs espais on poder relacionar-se. Juntament amb això, hi ha molts espais "amagats" que promouen que hi hagi un gran nombre de persones que els faci servir per consumir drogues o per establir "guetos" de les diferents ètnies, fet que empitjora la convivència. La gent que viu en aquests barris de construcció tardana



tenen sovint l'autopercepció de ser barris residuals i marginals, percepció que no ajuda a tenir un sentiment de pertinença en el propi espai ni un arrelament en el barri.

6.1.2. Impactes i factors de vulnerabilitat de la crisi al barri

Aquest punt el vull començar explicant una història trista que permet entendre des de la metàfora d'un conte la realitat del barri:

La història d'una selva que pateix una gran sequera, davant la qual el lleó decideix construir un dic de contenció per assegurar-se la disponibilitat d'aigua, impedit-ne l'accés a la resta d'animals. El petit colibrí emprèn el camí cap a la presa d'aigua i amb el seu petit bec transporta la poca aigua que pot cap a la resta d'animals. Agraïts, però preocupats per la integritat física del colibrí, els animals l'animen a deixar-ho estar. L'esclat d'un incendi, però, els obliga a tots a actuar. Junts, fan caure el dic del lleó, aconseguint que l'aigua arribi un altre cop a tothom (Blasco i Morales, 2013).

Aquesta és la història que van treballar el novembre del 2013 nens i nenes de 5è i 6è de primària del CEIP Mestre Morera, on duem a terme el projecte de CO, de la mà de dos investigadors de la UAB, sobre un estudi que parla del seu barri, de com s'ha vist afectat per la crisi i de com la gent s'organitza per generar respostes a aquesta situació. Els mateixos nens i nenes són capaços de veure que la història parla de la seva vida: de familiars sense feina, de les famílies que no poden pagar l'aigua i la llum, dels desnonaments, de la fam... En fi, de la injustícia.

Després de la fotografia realitzada en el punt anterior i de la història explicada en el darrer paràgraf, el procés de transformació que ha experimentat en la darrera dècada aquest barri ens permet veure l'impacte més ferotge del sistema capitalista i com la bombolla immobiliària ha provocat una forta transformació residencial que ha generat condicions de vulnerabilitat, bogeria i crisi social. Com apunta Amanda (psicòloga de l'escola) a l'entrevista, Ciutat Meridiana "és un barri amb un gran impacte de la crisi econòmica i on la problemàtica s'agreuja per l'atur".²¹ Alba (educadora del CO), que fa tres anys que treballa al projecte de l'Ubuntu, al grup de discussió manifesta que el barri viu en unes situacions molt precàries i que en els darrers anys ha notat com "aquest malestar s'ha cronificat".

²¹ Per motius estrictament de correcció lingüística o adequació al registre, quan ha calgut he modificat la informació extreta de l'entrevista i del grup de discussió que apareix citada al text, sempre mantenint el significat i la intenció originals. Als annexos es pot consultar el material original.



Ciutat Meridiana, així com altres barris del districte de Nou Barris, té un elevat nombre d'infants i joves en situació d'alt risc social a causa de la realitat social de les famílies, que es tradueix en situacions d'atur o de precarietat laboral. Moltes de les famílies que acompanyem des de l'Ubuntu viuen en pisos ocupats per la impossibilitat econòmica de fer front a un lloguer. Les famílies mateixes ens expliquen que viuen en pisos anomenats "pisos patada".

Tamara (coordinadora del CO), en el grup de discussió expressa que Ciutat Meridiana "és un barri on hi ha hagut molts desnonaments i que s'ha vist afectat molt greument per la crisi, amb situacions dramàtiques... I aquests xiquets conviuen en aquest entorn hostil." De fet, Ciutat Meridiana és el barri amb més desnonaments de la ciutat, amb la qual cosa hi ha famílies que han hagut d'abandonar la llar i empitjorar notablement la seva qualitat de vida. Per il·lustrar-ho, podem referir-nos a notícies tan indignants i colpidores com les següents:

Aquest matí, el barri barceloní de Ciutat Meridiana s'ha aixecat espantat. Tres furgons d'antidisturbis i diversos cotxes patrulla han executat el desnonament d'una parella amb un nen de quatre anys (Alcántar, 2015a).

Treballadores dels Serveis Socials qualifiquen de "salvatjada" el desnonament de Ciutat Meridiana. Serveis Socials demana la paralització de tots els desnonaments de risc social i el canvi de l'acord d'actuació. Denuncia que ni tan sols es compleix el protocol d'actuació vigent. (Alcántar, 2015b)

Segons indica el *Projecte Casal Infantil Ubuntu* del 2015, al barri és molt comú trobar-se una riquesa innegable quant a la diversitat cultural que hi ha, però aquesta riquesa queda embrutada per les escenes conflictives i violentes que s'hi produeixen, per causes múltiples que són fruit d'un sistema depredador que duu el barri a condicions de vida paupèrrimes. Tot i que hi ha una àmplia diversitat de models familiars, sovint hi ha carències que marquen les dinàmiques de convivència i relació. El consum de tòxics i d'alcohol fa que algunes famílies no puguin prestar cura i atenció als seus fills, alhora que aquestes situacions esdevenen referents negatius i pràctiques normalitzades. Les funcions parentals solen estar deteriorades, tant en l'àmbit afectiu com en la seva vessant normativa. La conseqüència d'aquest tipus de relació provoca moltes vegades una manca d'habilitats socials en els fills que els dificulta la seva inserció social. Ateses les característiques socials i familiars en les quals molts dels infants de la zona nord de Ciutat Meridiana estan immersos, hi ha un alt percentatge



de nens i nenes amb necessitats especials. De fet, molts dels infants que participen en el projecte tenen necessitats educatives especials. Com s'apunta en el grup de discussió:

[...] la situació de vulnerabilitat i manca d'oportunitats que es troben les nenes i els nens es manifesta diàriament en el seu malestar, la ràbia que tenen, els nervis, els canvis d'humor i fins i tot de forma patològica en la salut mental a causa del patiment social. [...] Moltes vegades denotem un malestar tan gran que esdevé en patologia; de fet, hi tenim alguns casos de salut mental preocupants, al CO.

Estem parlant d'un barri molt "emprenyat" on la cohesió social penja d'un fil. Una anècdota que em sembla imprescindible d'explicar i de la qual es va fer molt de ressò és que els veïns i les veïnes un dia d'octubre del 2014, després d'aturar dos desnonaments, van assaltar l'oficina de Serveis Socials, van trencar-ne el mobiliari i van atemorir els treballadors i les treballadores. Els veïns exposaven als mitjans de comunicació: "Tots els veïns estem indignats amb aquesta gent [Serveis Socials]", "És que aquí estem molt malament; hi ha competència per buscar en els contenidors". Aquest és un clar exemple de les deficiències i de la incapacitat de donar respostes socials per garantir els drets mínims que permetin viure una vida digna. Aquest fet m'ha fet pensar en una cita de Macaya sobre com la violència expressada és conseqüència de la injustícia:

La violencia que deriva de la injusticia nunca puede ser un sinsentido, dado que esta brota a menudo de la rabia, y como advierte Hanna Arendt, el signo más evidente de deshumanización no es la rabia ni la violencia, sino la evidente ausencia de ambas (Macaya, 2013: 48).

Després de fer aquesta petita anàlisi del barri, és important definir en aquest apartat les principals necessitats i dificultats socials que es detecten i que condicionen el perfil de nens i nenes de l'escola Mestre Morera i de l'Ubuntu.²²

- Índex elevat de nouvinguts, famílies noves provinents d'altres països o territoris, sovint amb molts impediments per trobar feina i amb dificultats econòmiques, en molts casos elevades. Moltes d'aquestes famílies tenen una forta sensació de rebuig cap a altres esferes de la societat, ja que no s'hi senten incloses i no disposen de les mateixes possibilitats que hi pot haver a altres barris, la qual cosa genera una resistència a obrir-se cap als altres.

²² Dades extretes del *Projecte Casal Infantil Ubuntu* del 2015.



- Rendes per càpita inferiors a la mitjana de la ciutat. Juntament amb Vallbona i les “cases barates” del Carmel, Ciutat Meridiana és el barri amb menys ingressos i amb més dificultats per tenir una economia estable.
- Famílies nombroses, no només pel que fa al nombre de fills, sinó perquè sovint han de conviure amb més familiars o ajuntar-se amb altres famílies per poder tenir un sostre. Això es tradueix amb incomoditats a la llar, falta d'intimitat, dificultats de convivència, etc.
- Barri amb una geografia complicada i una mala comunicació amb la ciutat. Com ja he comentat, el barri no s'ha construït atenent a les necessitats de les famílies que hi viuen, i el clima i la orografia de la zona no ajuden a la cohesió del barri.
- Baixa participació social i manca d'associacionisme. Malgrat ser un barri que ha lluitat molt per a fer-se sentir, actualment hi ha poques entitats i una baixa participació social. Concretament, a la zona on es porta a terme el projecte no hi ha cap entitat de lleure infantil ni juvenil.
- Poca cohesió social, a causa de les mancances econòmiques i el nivell de vida, sovint al llindar de la pobresa. A més, la majoria de la població té poc temps o inclús poques ganes d'associar-se i compartir espais lúdics. A això cal sumar-hi que l'existència de diferents tipus de cultura, maneres de viure i tipologies de població, en situació de precarietat, no tendeix a cohesionar, sinó més aviat a culpar-se els uns als altres i a distanciar-se mútuament.
- Molts casos de situació de risc o d'exclusió social. Això vol dir situacions de salut i d'higiene desfavorables, haver de treballar jornades molt llargues i en caps de setmana —de manera que els infants estan sols i al carrer—, alt percentatge d'alcoholisme, situacions de violència de gènere, etc. Ens trobem davant d'un barri on hi ha un col·lapse reconegut per part de Serveis Socials i amb gairebé cap recurs de lleure per infants i joves.

Després d'aquest retrat analític de la situació de Ciutat Meridiana, podem veure clarament com la violència estructural està aclaparant aquest barri i com està condicionant la vida dels seus nens i nenes, que també són de l'escola i del CO. Com apunta l'equip educatiu de l'Ubuntu, es procura forjar la resiliència, però conduir les



emocions d'aquests infants és una tasca esgotadora, ja que són nens i nenes maltractats per les injustícies d'un món esgarriós i d'un barri oblidat. Les seves veus transmeten que contemplen amb preocupació i indignació la situació del barri; són conscients de la problemàtica perquè cada dia topen amb aquestes injustícies que els colpegen. Com expressa Galeano, els nens i nenes que van als CO viuen en un món al revés:

Hace ciento treinta años, después de visitar el País de las maravillas, Alicia se metió en un espejo para descubrir el mundo al revés. Si Alicia renaciera en nuestros días, no necesitaría atravesar ningún espejo: le bastaría con asomarse a la ventana. Al fin del milenio, el mundo al revés está a la vista: es el mundo tal cual es, con la izquierda a la derecha, el ombligo en la espalda y la cabeza en los pies (1998: 2).

6.2. Segon eix: la mirada envers la violència

Comprendía ahora que no sólo Fantasía estaba enferma, sino también el mundo de los seres humanos. Una cosa tenía que ver con la otra. En realidad siempre lo había sentido así, sin poder explicarse por qué. Nunca había querido aceptar que la vida fuera tan gris e indiferente, tan sin secretos ni maravillas como pretendían las personas que decían: ¡La vida es así!

(La historia interminable, 1979)

Aquest segon eix, que no es podria entendre sense el retrat de l'entorn i l'escola explicat en l'apartat anterior, pretén entrelleçar el primer eix (causa) amb un diàleg sobre la violència que es respira al CO (conseqüència). Si bé ja he analitzat part de l'arrel del problema, fent ús de la metàfora d'un arbre, ara indagaré en com aquest arbre creix i es manifesta als ulls de les persones que intenten cuidar-lo i regar-lo. Aquest eix permet extreure informació sobretot del primer i del segon objectiu i, amb menys intensitat, del tercer i del cinquè objectiu.

Per iniciar la interpel·lació de l'anàlisi d'aquest eix, primer em centraré en aquelles idees de l'entrevista de la psicòloga de l'escola Mestre Morera (Amanda) que m'han semblat més rellevants de la seva mirada envers la violència a l'escola, i seguidament l'entrelleçaré amb la veu de l'equip educatiu de l'Ubuntu, ja que ambdós diàlegs estan estretament relacionats.

Amanda expressa clarament que "hi ha un problema greu de violència en l'àmbit escolar". Des del seu punt de vista, hi ha hagut una pèrdua dels referents que podien tenir, per exemple, els nostres pares, i que la societat és molt més líquida i no afavoreix que els nens se sentin segurs i protegits en el seu entorn, i això els genera



malestar. Aquesta idea m'ha fet pensar en una metàfora de Bauman (2007), quan expressa que la situació de fragilitat en la qual ens trobem és semblant a fer surf en les onades d'una societat líquida sempre canviant, incerta, i cada vegada més imprevisible. Preguntant-li a l'entrevistada per les causes d'aquesta violència que es respira, i si considera que aquesta ha anat en augment en els darrers anys, expressa que "sobretot és més visible i amb noves formes violentes, entre les quals la de les noves tecnologies, que són molt més difícils de controlar". Amanda, però, amb una visió optimista i positiva, en relació amb aquesta violència diu que "tenim mecanismes per prevenir-la i per poder-la afrontar perquè la podem veure".

L'entrevistada fa una crítica a la institució escolar en general dient que "són estructures que no s'han adaptat pràcticament en els últims trenta anys, i això fa que tingui moviments molt limitats per fer front a aquesta violència." Veiem com l'escola no deixa de ser un camp de batalla on es desenvolupen conflictes de tot tipus i que, ahora, reflexa la societat d'avui en dia. I és que, partint de la idea d'Amanda, en el darrer terç de segle la societat ha iniciat uns canvis espectaculars en què la incertesa s'ha instaurat en tots els àmbits de les vides. Per això és molt important que l'escola aprofundeixi en la realitat complexa. Ha de trencar els models tradicionals i cercar alternatives que s'adaptin a les noves realitats a fi d'oferir espais d'aprenentatge. Veiem que la cultura escolar no té, habitualment, mecanismes per detectar certes manifestacions o actituds agressives, ni per establir una frontera clara contrària a la violència. No obstant això, Amanda expressa que l'escola Mestre Morera mostra una gran sensibilitat envers aquesta problemàtica:

El tema de la violència que es respira surt a moltes coordinacions, i l'escola proporciona un entorn privilegiat quant a recursos humans perquè hi ha molts professors —o gran part dels professors— que s'esforcen per veure quines solucions a nivell micro poden anar fent ells dins de les seves aules.

Seguint el fil de l'entrevista a la psicòloga Amanda, alerta que la violència a l'escola i al CO condiciona clarament i en totes les formes possibles el desenvolupament evolutiu dels infants, sobretot aquells que són víctimes d'algun tipus de violència:

El desenvolupament es veu afectat per tot arreu. Veiem com els nens no es poden concentrar bé, veiem processos cognitius alterats, cosa que no vol dir que sigui irreversible, però sí que afecta en tots els sentits. Ho notem també en el desenvolupament físic, en el desenvolupament psicològic, en el desenvolupament emocional; és a dir, quan un nen pateix violència o exerceix violència podem començar a pensar que aquell nen no creix bé, que no està creixent bé, que no hi ha un desenvolupament adequat.



Així mateix, especifica que aquesta violència també “té repercussions en el benestar emocional de tothom; és a dir, ja no només de l’infant sinó també de la família, de l’equip de professors i també dels agents externs que hi intervenim, i això crea un clima de molta angoixa.

Continuant l’anàlisi d’aquest eix en concordança amb tot el que diu Amanda, segons la mirada de les educadores envers la violència que es respira a l’Ubuntu, en el grup de discussió Alba (educadora del CO) diu que és important recordar que els nens i nenes que cada tarda passen pel CO “són fills i filles de la crisi, d’un context social i cultural violent”. I podem dir que són ells i elles qui ens alerten a crits que els efectes de la crisi i de la violència estructural els estan destrossant. Com remarca McLaren (1997), vivim en una cultura depredadora en un camp d’invisibilitat de depredadors i víctimes. Hi ha una violència sistèmica que, en paraules de Zizek:

[e]s la danza metafísica autopropulsada del capital lo que hace funcionar el espectáculo, lo que proporciona la clave de los procesos y las catástrofes en la vida real. Es ahí donde reside la violencia sistémica fundamental del capitalismo, mucho más extraña que cualquier violencia directa socio-ideológica precapitalista: esta violencia ya no es atribuible a los individuos concretos y sus malvadas intenciones, sino que es puramente objetiva, sistémica, anónima (2009: 23).

Així, doncs, cada tarda les nenes i els nens vénen a jugar i a buscar un lloc on es puguin sentir-se a gust, segurs i protegits, on puguin trobar abraçades i somriures. Evidentment, però, també busquen atenció, acompanyament i contenció, ja que tenen tendència a explotar davant el mínim contratemps i desfogar-se amb crits, cops i ràbia. Aquest desfogament, com comentem les educadores, genera —tot i que no passa cada dia— un clima de malestar, angoixa, agressivitat, tensió i hostilitat. Com diu Tamara, “en alguns moments em sento que som el seu sac de boxa i [...] fins i tot amb la mirada et transmeten aquesta violència”. L’Alba segueix el diàleg explicant que:

[i]ntentem potenciar un espai on es puguin sentir segurs i protegits, tranquils i valorats, on puguin trobar un altre model, un altre punt de referència, però alhora xoquem constantment amb aquest malestar que tenen i, per tant, es generen conflictes, constantment i inevitablement.

De fet, Tamara dóna a entendre que el que respirem cada tarda amb les nenes i els nens és un reflex de la societat, que la societat és violenta i que, en conseqüència, ells reproduïxen el que la societat els ensenya: violència. Alba continua el diàleg explicant que ella mai no havia vist un nivell d’agressivitat tant elevat. De fet, quan ens preguntem com acollim la violència al CO, expliquem que l’acollim com podem:



intentem que les explosions violentes siguin verbals, però a vegades hem de posar el nostre cos, cosa que remarquem que no els agrada gens i ens genera reflexió, debat i malestar. Aquesta última idea la reprendré en el següent eix.

Seguint el diàleg sobre la violència, les educadores de l'Ubuntu expliquen que els trets de malestar que es repeteixen sovint, i de vegades de manera salvatge, s'expressen a través de l'ansietat, trastorns, nervis, fugides de l'escola, ràbia, problemes de creixement, angoixa, alteracions del son, retard en l'aprenentatge, pors irracionals, hiperactivitat, agressivitat, etc. Aquestes són els indicadors del malestar que tenen molts infants, que expressen les educadores testimonis de la violència diària que es viu al CO. De fet, tal com ja he apuntat en l'eix anterior, en el grup de discussió s'explica que, a causa del patiment social amb què conviuen els nens i les nenes, es denota fins i tot de forma patològica amb alguns casos de salut mental molt preocupants.

Veiem d'aquesta manera com el desenvolupament d'aquests infants es troba afectat per diverses variables perquè, ateses les característiques socioeconòmiques del barri, un nombre considerable de famílies pateixen algun tipus de dificultat o carència que repercuteix al menor. Com diu Galtung, "la violència és present quan els éssers humans són influïts de tal manera que les seves realitzacions efectives, somàtiques i mentals estan per sota de les seves realitzacions potencials" (1975). És a dir, que el propi context no permet a la persona desenvolupar-se en tota la seva potencialitat. Aquest aspecte l'hem pogut contemplar en l'anàlisi de l'entorn. Estem immersos en un cicle on, com esmenta Fisas:

La cultura de la violència és "cultura" en la mesura que al llarg del temps ha estat interioritzada i inclús sacralitzada per amplis sectors de la població a través de mites, simbolismes, polítiques, comportaments i institucions, tot i haver causat infinitat de mort, dolor i sofriment (2002: 60).

Un altre element que cal destacar és la violència que es pot exercir en l'acompanyament de les nostres pràctiques educatives, ja que històricament venim de la tradició d'interioritzar l'obediència, la sanció, el càstig i la submissió, i actualment el sistema en el qual estem immersos també ens hi condueix. Com explica Bourdieu (2000) només és possible mantenir el sistema capitalista a través de la submissió, que és el combustible que fa funcionar el sistema estructural. Vivim en la obediència: ningú no ha de desviar-se de la norma ni alterar l'ordre establert. En aquest sentit, com apunta Txelu en el llibre *Dejadnos aprender* (2015), cal distingir entre *càstig* i *límits*: els



càstigs porten a l'obediència, i els límits són respectuosos amb el desenvolupament. El càstig despersonalitza, deshumanitza i homogeneïtza. Cal, en el dia a dia, revisar les nostres pràctiques i fer autocrítica per no generar models repressius. Com expressa Núria Empez en el llibre *Dejadnos crecer* (2014), cal una lluita constant de les educadores que “constríne a los propios educadores en una jaula de hierro, con el desgasto emocional que conlleva”. En aquest sentit Tamara expressa: “Jo moltes vegades em sento exercint violència i control perquè m’escoltin, perquè em facin cas. I no m’agrada haver de cridar i exercir aquesta violència.”

Cada dia acabem optant per una situació de poder i control que els petits no tenen, i és frustrant exercir aquest rol. Acollint les paraules de Planella i Moyano (2012: 92), des de l’educació social “hem d’estar al costat, i no pas al damunt, de les persones que acompanyem”. Les participants del grup de discussió diuen que hi ha una clara voluntat de caminar al costat i no pas al damunt dels nanos, però també que és molt complicat i que es troben amb moltes limitacions, que ja he esmentat i que explicaré amb més detall en l’eix següent.

Alhora, no podem obviar que tant l’escola com el CO poden ser un sistema de reproducció de la cultura dominant i, en conseqüències, propulsor de la violència simbòlica de la qual parla Bourdieu. Per això cal molta feina i creativitat per enfrontar aquesta època de canvis, d’incertesa i de domini de la (des)informació massiva. Es tracta de tenir la visió d’una educació en què aprenem d’aquell que està aprenent, educar educant-se, criticar autocriticant-nos. Cal vincular l’aprenentatge als fets quotidians, de manera que les persones puguin dominar la seva vida, sense que els sigui arrencada de les mans, dominats pels models opressius.

6.2.1. La nostra mirada envers la violència de gènere

Darrerament, com ja he exposat en el marc teòric, podem sentir tant dels mitjans de comunicació com de les diferents veus de la comunitat educativa que hi ha una creixent preocupació pel fenomen de l’assetjament escolar per raó de gènere, fruit de la societat patriarcal. Ja hem vist en els eixos anteriors que les expressions de violència i d’agressivitat preocupen cada vegada més la comunitat educativa de l’escola i l’equip educatiu del CO. En aquest subapartat, seguint el diàleg de l’entrevista i el grup de



discussió, exposaré com pensem Amanda, Alba, Tamara i jo mateixa que com el gènere condiciona la violència.

En l'entrevista realitzada, davant la pregunta de si la variable gènere marca diferències importants quant a la manifestació i el tipus de violència, veiem que tant Amanda com les educadores diuen que ho condiciona completament. D'una banda, Amanda manifesta que:

Els nens freqüentment són més agressors i les nenes més víctimes. Això, però, ens dóna a entendre que els dos necessiten un acompanyament. Quan la violència és patida per un nen, moltes vegades encara hi ha més silencis, més tabús, sobre el tema. Com que les nenes se socialitzen com a víctimes, és molt més fàcil de poder sortir i explicar el que està passant. Un nen, en canvi, ho té molt més difícil.

De l'altra, diu que estem en una societat completament patriarcal en la qual el gènere marca la conducta i, per tant, "en el moment que ets home o dona tens una construcció social en la qual t'has d'identificar en dos patrons: nen o nena. I això, per mi, és violència". Veiem, en aquest sentit, que els infants ja tenen integrat un modelatge de la consciència per adaptar-se als paràmetres normatius de pensament i conducta. Com esmenta Alba, "al CO intentem educar des de la consciència de gènere constantment, però és molt difícil".

En la conversa del grup de discussió, Alba afegeix que hi ha "tot un conjunt de estereotips que podem veure en la relació entre ells". Segons Tamara, aquests estereotips ja es perceben des de ben petits, i ho exemplifica amb el cas d'un nen que tenim de sis anys, el més petit, que ja veiem que es comporta segons els patrons de la masculinitat. Continua explicant que, a més a més "veiem com els nens es manifesten més des de l'agressivitat i com les famílies fan comentaris totalment masculistes". "Veiem diàriament com el poder patriarcal està fent mal als infants: els rols de gènere estan molt accentuats, i ja els nens tenen l'etiqueta d'*agressors* i les nenes de *víctimes*". En aquest punt, Tamara especifica que "és molt difícil de lliurar-nos d'aquestes etiquetes... Fixa't que quan anem a coordinacions amb les escoles, ben de pressa surt la idea que el nen és un agressor i la nena una manipuladora". L'equip educatiu de l'Ubuntu no passa per alt aquesta violència de gènere i s'intenta, com expressa Tamara:



Educar amb l'exemple, pensar que estem amb persones, pensar en el llenguatge no sexista quan diem 'nois i noies'... Si veiem alguna actitud masculista la intentem treballar i abordar, no la passem per alt. No és tant treballant activitats concretes, sinó en el dia a dia.

I en la mesura que podem, quan veiem alguna actitud que ens sembla opressiva o poc respectuosa, ens proposem sempre fer una resolució de conflictes de forma positiva, des de la reflexió i l'empatia i no des de la imposició, intentant que entenguin per què no ens ha agradat aquella actitud. Sempre estem fent mediacions constructives, ens trenquem el cap pensant estratègies i recursos des de l'àmbit de treball de les emocions, intentant que els infants connectin amb les seves emocions, preguntant com se senten, etc. Tot i això, a vegades ens hem vist en la situació de fer ús del seu llenguatge o optar per intervencions més conductuals i autoritàries amb les quals no ens sentim còmodes i de les quals ens volem allunyar, com explicava anteriorment.

En el dia a dia, l'equip educatiu més d'una, dues i deu vegades hem sentit comentaris com ara "llorar es de niñas", "el color rosa no és de nens", "mi mamá me dice que jugar a fútbol es de niños", "eres gay porque abrazas a los niños", entre d'altres. La realitat ens colpeja a la cara quan veiem que la violència de gènere no és l'excepció, sinó la norma. Veiem com el sexisme també és present en les relacions agressives del CO. Les formes d'agressió, tal com expliquen les companyes, són sensiblement diferents en funció del sexe, tant pel qui fa l'emissió agressiva com per qui la rep. L'equip educatiu de l'Ubuntu explica que es troben amb múltiples manifestacions de conductes o d'actituds violentes, sobretot en l'agressivitat verbal i a vegades en la física. Pel que fa a l'agressivitat física, aquests comportaments s'han naturalitzat, de forma que els mateixos nens i nenes tendeixen a veure'ls com a *naturals masculins*. Hem sentit moltes vegades l'expressió "las peleas son de niños", "las niñas no pegan" o "pegar a niñas es de maricas". I, de fet, alguns nens tendeixen a l'agressió simplement per imitació, de demostrar i reafirmar la seva masculinitat o a vegades, fins i tot, perquè ho troben divertit. En el cas de les nenes, generalment, tendeixen a agredir més verbalment o de formes menys visibles. Entre el grup d'iguals, en el cas dels nens les agressions directes més comunes són els insults, la burla, les amenaces i les agressions físiques (pegar o empenyar). També són freqüents les agressions contra el material aliè o de l'escola, com ara llançar retoladors, llançar cadires, clavar cop de punys a la paret o fer cops de porta, entre d'altres, més comunes en els nens.



En definitiva, veiem com la relació entre els models de masculinitat i feminitat dels nens i nenes del CO i les expectatives en els comportaments d'uns i altres genera unes condicions que afavoreixen la producció d'interaccions agressives al CO i una clara diferència de gènere en l'ús de l'agressió verbal i la força física. Per tant, cal alertar del grau de violència de gènere i d'agressivitat existent dia a dia al CO, ja que aquesta condiona al bon desenvolupament integral de cada nen i de cada nena.

No podem oblidar que, com marca la Convenció sobre els drets dels infants de les Nacions Unides, els nens i les nenes han de tenir una protecció especial i disposar d'oportunitats i serveis per desenvolupar-se en condicions de llibertat i igualtat. Com esmenta el *Manual d'atenció de nens i nenes de dones víctimes de violència de gènere en l'àmbit familiar* de Save the Children (2008), la violència de gènere en l'àmbit social —i a vegades també en el familiar— impedeix que es compleixin plenament els drets de l'infant i perjudica el seu desenvolupament perquè altera models afectius o genera trastorns en el desenvolupament emocional, social o físic.

Per concloure aquest eix, vull apuntar dues idees claus. La primera idea és que, tenint en compte que vivim en un sistema violent, que moltes de les famílies dels nens i nenes del CO presenten múltiples situacions de crisi provocades per factors externs i que, per tant, el model familiar, social i fins i tot educatiu que respiren molts infants està replet de petites violències —una de les quals, la de gènere. En aquest sentit, resulta del tot fonamental des dels CO plantejar un model que eduqui en la consciència de gènere i en la pau i la no-violència.²³ La segona idea és que, com ja hem pogut anar veient, en les veus acollides de la recerca es mostra una sensibilitat determinada i són conscients de la importància de fer autocrítica i de veure el que està passant per repensar com es pot millorar. La seva mirada em fa pensar en les paraules del mestre Freire, quan delibera sobre la pedagogia de l'esperança i diu que “no existe ningún sueño sin esperanza” (1994). En l'eix següent reprendré aquesta idea.

²³ “No-violència és una traducció del terme que va conceptualitzar Gandhi, *ahimsa*, que combina les idees de pacifisme i d'acció. La no-violència no només rebutja la violència, sinó que promou una actitud activa pel canvi de les violències interiors de les persones i de les estructures violentes de la societat” (Barbeito i Caireta, 2008: 172).



6.3. Tercer eix: la mirada com a dones i educadores

Centrarse en las mujeres significa: al preguntar si las mujeres están en el centro de este argumento, ¿cómo lo definiríamos? Significa ignorar cualquier testimonio de marginación femenina porque, incluso cuando parece que las mujeres se encuentran al margen es consecuencia de la intervención del patriarcado; y, en general, también es mera apariencia... No se las puede situar en los espacios vacíos del pensamiento y los sistemas patriarcales: al situarse en el centro, transforman el sistema.

(Gerda Lerner, 1990: 329)

Recordant que aquesta recerca està composta per la veu de les dones, en aquest eix presentaré un espai de retrobada entre aquestes veus per poder generar processos de reflexió, per tal de seguir la batalla —com a dones i educadores— contra la cultura depredadora i patriarcal. Aquest eix em permet analitzar sobretot el tercer i el quart objectiu de la recerca, per això primer exposaré un diàleg crític sobre el projecte de CO i, seguidament, una conversa sobre les connexions de les veus acollides amb els sabers del feminisme.

6.3.1. Una mirada crítica sobre el projecte de CO

En els següents paràgrafs pretenc exterioritzar un diàleg crític, fruit de l'experiència i acollint les veus de les meves companyes sobre el recurs de projecte de CO, des d'una mirada responsable, crítica i compromesa amb els problemes de convivència que dia rere dia afrontem, amb les seves contradiccions i limitacions, i també amb les seves potencialitats i oportunitats.

Durant el llarg diàleg del grup de discussió, en primer lloc establim que entenem les nostres funcions des de la “potenciació del benestar personal, emocional i afectiu de forma transversal i integral per al seu bon desenvolupament” (Tamara), des de l'acompanyament, el reconeixement i la pedagogia de l'esperança, sense perdre de vista la nostra funció política i ètica. I, com diu Tamara, “la funció comença pel vincle, [...] donar molt d'amor i afecte”. Tot això, és clar, com remarco en el grup de discussió, sense perdre el sentit de treballar des de l'empoderament²⁴ i l'esperit crític d'aquestes personetes.

²⁴ El concepte d'*empoderament* prové del terme anglès *empowerment*, que fa referència a l'augment del poder dels propis individus per impulsar canvis. En la tradició anglosaxona de la intervenció social i el



No obstant això, en el dia a dia hi ha limitacions. Com comenta Alba, és important que el nen “sigui un agent actiu” i tingui oportunitats i pugui millorar la seva situació. Cal ser conscient, però, que no és suficient intervenir sobre els problemes socials en el subjecte si al mateix temps no hi ha una obertura cap a la societat, no hi ha reconeixement de la tasca que fem diàriament, no hi ha voluntat política i administrativa i no hi ha recursos. En referència a aquest últim element, com comenta l’equip educatiu, ser educadora d’un CO suposa una tasca a vegades esgotadora perquè els recursos que hi ha no són suficients per atendre i resoldre les problemàtiques dels infants i les famílies. La manca de recursos i de temps és una de les grans limitacions dels CO, en efecte. Com apunta Alba, “aquesta sensació de no poder fer les coses millor per la falta de recursos em confronta amb mi mateixa i em frustro constantment”, alhora que “ens limita molt la poca coordinació amb Serveis Socials”. En aquest sentit, m’ha semblat interessant citar Bauman:

L’educació s’ha d’afrontar des d’una vessant més pràctica i emancipadora, però necessitem encara més salvar les condicions que ens donen aquesta possibilitat i la posen al nostre abast (2007: 43).

Seguint en la idea de la limitació de recursos, en el nostre cas concret ens trobem un obstacle logístic particular, que és que el projecte de CO es duu a terme a la mateixa escola (Mestre Morera). Això, presenta tres problemes: es treballa físicament en la “institució educativa formal”, no permet als infants canviar els espais físics i mentals, i no tenim un espai propi com a CO. Com diu Alba, en l’equip educatiu tenim grans debats “sobre límits i potencialitats de l’educació formal i l’educació no formal, pactes de convivència, etc.”. D’una banda, remarquem la importància d’obrir les tanques de l’escola a l’educació no formal i de poder treballar en xarxa i complementar en l’espai i en la coordinació la tasca educativa de l’escola i el CO. De l’altra, com remarca Tamara, ara per ara això és un inconvenient:

Tothom mira els nens i nenes des de la seva parcel·la i això fa que el treball no tingui tanta qualitat. Però això no deixa de ser, alhora, un reflex de la societat: individualment, anem cadascú mirant la seva parcel·la. Treballar a l’escola està molt bé com a espai, però en realitat a la pràctica per al nostre projecte ens limita massa. No tenim sala pròpia per poder fer les activitats dels infants, malgrat que l’equip directiu ens deixa utilitzar sales, materials... Encara queda molt per aprendre. I és un inconvenient que els xiquets no desconnectin.

treball del desenvolupament comunitari (*community development*), aquest terme ha agafat molt pes en el món social.



Cal afegir que l'equip educatiu del CO, com ja hem pogut veure en l'anàlisi dels eixos anteriors, no obvia que en l'actualitat el problema social queda definit com a producte d'estructures en què es donen relacions dominants: com apunten les educadores envers la seva mirada sobre la violència a l'Ubuntu, la violència estructural. Aquesta opressió està emmascarada amb mecanismes d'ocultació (violència simbòlica) que funcionen com a continguts ideològics que fan veure les relacions socials desiguals com si fossin naturals, la qual cosa permet la reproducció d'un sistema social problemàtic, injust i indigne. Tant l'escola com els CO poden ser un instrument opressiu i de maltractament institucional, i poden justificar intervencions socioeducatives supeditades a sistemes controladors i preventius. A vegades l'equip educatiu ens sentim una mica com apunta la següent cita de García:

[...] el professor, l'educador, apareix sempre com un baluard de la reproducció ideològica del Sistema, un segregador i un domesticador social, un agent de la repressió i de la violència simbòlica (2009: 29).

I en aquest sentit, els mateixos infants ja ens veuen com a agents dominants, encara que no vulguem exercir aquesta posició. Com comenta Tamara:

Jo tinc la sensació que arribem tard... Ja ens trobem amb xiquets que han integrat molt que hi ha control, poder i conseqüència. Sempre partim d'una reflexió sobre el benestar, però és difícil arribar a aquest punt amb el malestar que tenen.

Un altre aspecte sobre el que debatem en el grup de discussió és sobre la categoria d'"infants en risc" i sobre la mirada social categoritzada i etiquetada de "nens conflictius". La majoria de la població es regeix per la construcció mediàtica de la diferència amb característiques negatives que dificulten un tracte normalitzat i integrador ("petits delinqüents"). De fet, comenta l'equip educatiu que cal vigilar de no crear guetos als CO i oferir espais més diversos per no estigmatitzar i per poder oferir una educació integral de qualitat, sense segregar. Però per això és indispensable que els CO tinguin reconeixement social i polític, per poder oferir una funció transformadora i permetre que les personetes que es troben en situacions més desfavorables adquireixin recursos i coneixements culturals suficients per millorar la seva vida. Com expressa Bauman, "[l]o que convierte a los excluidos del presente en 'clases peligrosas' es la irrevocabilidad de su exclusión y las escasas posibilidades que tienen de apelar la sentencia" (2007: 100). I seguint aquesta última idea, com bé apunta Macaya:



De esta forma la descripción de las personas que materializan el acto violento dependerá del status y la posición social que detenten, pero sobre todo de la capacidad que tengan sus actos de avalar el sistema imperante. En este sentido, podemos entender la distinción terminológica entre aquellas acciones legitimadas, como el ataque y la destrucción por parte de un ejército imperialista, a las cuales se las suele denominar como misiones humanitarias, ofensivas militares, etc. y aquellas acciones que no gozan de legitimidad simbólica, como por ejemplo las de ejércitos de liberación, grupos armados revolucionarios o “grupúsculos antisistema” que suelen ser tildadas de actos terroristas, matanzas, etc. (2013: 47).

Seguint el fil de la conversa, en el moment d'identificar els elements favorables es remarca la importància que l'Ubuntu, com apunta Alba, està molt arrelat al barri. Va començar a caminar donant respostes concretes a situacions de dificultat social, defensant que la cadena de l'exclusió social es pot trencar si els infants i famílies tenen a l'abast oportunitats reals per tirar endavant. Aquests recurs treballa per aconseguir millores concretes o duradores en la qualitat de vida dels infants i famílies que es troben en situació de risc o d'exclusió social. A més a més, ha reivindicat que cal obrir les escoles als nens i nenes del barri en la idea que els nens i nenes no són de les escoles, sinó que les escoles són dels nens i nenes del barri.

Un element que vull destacar és que l'equip educatiu de l'Ubuntu entén, tot i les limitacions explicades, que el CO ha de buscar alternatives significatives en les pràctiques socials, més proactives envers el subjecte, més obertes a la diferència, sense constriccions ni assimilacions. Com apunta l'equip educatiu de l'Ubuntu, “si pensem que l'educació social té una funció transformadora ens hem d'implicar en aquests canvis i anar més enllà”.

Per acabar aquest subapartat, voldria dir que en certa mesura l'Ubuntu col·labora per la transformació social, treballant per l'igualtat d'oportunitats i el respecte de la diferència i apostant per la justícia social. És a dir, que contribueix a la transformació activa d'aquesta societat per tal que pugui esdevenir progressivament més humana, justa i equilibrada.



6.3.2. Connexions de les veus acollides amb els sabers del feminisme

La experiencia se debe interpretar históricamente y teorizar para que se pueda convertir en la base de la solidaridad y la lucha feminista.

(Talpade, 2002: 104)

En aquest punt acullo, des de l'anàlisi, un compromís de les educadores cap el feminisme com una forma de submergir-nos en una revisió activa de les nostres accions com a educadores, com una lluita per combatre la violència a la qual ens enfrontem i per rebatre la lògica patriarcal i androcèntrica. Aquesta plantejament parteix del quart objectiu de la recerca.²⁵

Segons el diàleg de l'entrevista i el grup de discussió, totes les veus coincideixen que el feminisme pot aportar sabers que permetin orientar una millor pràctica educativa com a professionals de l'educació per treballar la no-violència. Tal i com opina Amanda:

Jo crec que el feminisme és una perspectiva de vida; és a dir, promou la igualtat de tots els éssers humans, i jo crec que el patriarcat actua no només contra les dones, sinó també contra els nens. Jo crec que el feminisme és clau com a pràctica alliberadora per a tots aquells que hem estat sotmesos a l'opressió del patriarcat.

Un qüestió important en l'anàlisi d'aquest eix és la relació de la pedagogia de l'acompanyament amb la pedagogia feminista i la pedagogia de l'esperança²⁶. Una idea clau que remarca el grup de discussió és que entenen que l'acompanyament és imprescindible que es faci amb una forta vinculació emocional entre l'educadora referent i l'infant i des de la pedagogia de l'esperança. En aquesta vinculació m'hi ha fet pensar Úcar, quan diu que és necessari "vivir el camino, sentir cada piedra, cada paisaje, cada rama y cada arbusto [...] y es necesario también sentir el cuerpo que se queja al ritmo de la tierra que va pisando" (1998: 13). Acompanyar és caminar al costat d'algú que pren part activa del procés del viatge. Cal baixar al "pou de l'altre" tal i com expressen Planella i Moyano (2012: 92) referenciant a Bermejo (1998), cal mullar-se, implicar-se i comprometre's. En altres paraules:

Desde el momento en que el otro me mira yo soy responsable de él sin siquiera tener que tomar responsabilidades en relación con él; su responsabilidad me incumbe. Es una responsabilidad que va más allá de lo que hago... yo soy responsable del otro sin esperar la recíproca, aunque ello me cueste la vida (Lévinas, 1977).

²⁵ Identificar aspectes de la pedagogia feminista que ens ajudin a repensar les pràctiques educatives desplegades en el CO, amb l'objectiu de construir coneixement i desenvolupar pràctiques col·lectives orientades a la transformació i a l'alliberació de models opressius i patriarcals.

²⁶ Amb l'obra *Pedagogia de l'esperança*, Paulo Freire ofereix el nucli central de la seva proposta d'una educació popular i alliberadora.



Per això, les educadores dels CO no hem de perdre l'esperança de construir un sentit a l'existència humana des del canvi, reflectint una utopia en la possibilitat de la lluita contra les exclusions que limiten el desenvolupament dels nens i les nenes. I en aquest sentit, com apunta el mestre Freire, cal una aposta ferma de l'esperança com una necessitat ontològica:

La esperanza es ética. La esperanza es moral. La esperanza es pacífica y rechaza la violencia. La esperanza busca la verdad del sufrimiento vital. La esperanza da significado a las luchas que se hacen para cambiar el mundo. La esperanza se basa en prácticas de actuación concretas, en luchas e intervenciones que reúnen valores sagrados como amor, cuidado, confianza y bienestar (1999: 9).

I una manera de confiar en aquesta esperança és apostar per la pedagogia de l'acompanyament encara que sigui tot un repte per les fortes implicacions personals i professionals que comporta, com ja hem pogut comprovar en els anteriors eixos:

Treballar com a educador social des del model de l'acompanyament social comporta un conjunt de situacions de risc que són inherents al mateix model, sobretot pel seu alt grau d'implicació i de proximitat amb les persones que acompanya. Ser a prop sense marcar aquestes diferències de caire ontològic ens pot conduir a situacions de crisi. [...] la pedagogia de l'acompanyament, pot ser interpretat com un funàmbul, que ha de recórrer el camí entre els dos punts que subjecten la corda fluixa, que representa el món de l'acció social (Planella, 2003: 16-17).

Aquesta pedagogia de l'acompanyament i de l'esperança queda amb harmonia completament amb la pedagogia feminista. Com apunta l'obra *Hacia una pedagogia feminista* de Pañuelos en Rebeldia (2007), "la caricia y el abrazo que forman parte de una ética feminista del acompañamiento, del caminar codo a codo, de transitar los dolores". I és que aquest afecte és una cosa natural que emergeix en la nostra mirada i en el nostre tacte amb els nens i nenes. Aquesta cura i sensibilitat amb la qual eduquem em fa pensar en la idea de Bach en el seu llibre *La belleza de sentir*, quan expressa:

[...] els considerem persones des del primer dia, que tenim cura del bell tresor que són ells i els seus sentiments, que sabem mirar amb els ulls de dins, que ens tenen al seu costat, que poden comptar amb nosaltres per aprendre a estimar-se la vida, fins i tot quan la vida fa mal (2015: 141).

Bach també manifesta que vetllar pel creixement emocional de cada nen i nena és un deure i, com apunta l'autora "estimar els infants i procurar la seva salut integral comporta necessàriament tenir cura de la seva salut emocional" (2007: 144). M'ha semblat imprescindible tornar a citar el que diu Tamara quan explica que part de la nostra funció com a educadores es basa a "donar molt d'amor i efecte". Podem dir que



escoltar i acaronar el cor de cada criatura és essencial en la nostra tasca professional, però per això caldrà veure també com nosaltres exercim violència i caldrà que ens revisem i que deixem de perpetuar el sistema de dominació, pel seu caràcter transmissor de valors (cultura de la violència) i per la capacitat de disfressar discursos humans en defensa dels interessos de l'estat, del capital i del patriarcat.

De fet, quan al grup de discussió es pregunta sobre quins sabers pedagògics ens poden ajudar a pensar i repensar les nostres pràctiques diàries al CO i orientar-nos en el treball educatiu amb els nens i nenes que tenen la violència interioritzada, ràpidament ja veiem que el seu discurs s'allunya del models basats en el càstig, la sanció i la submissió. Per exemple, Tamara especifica:

[...] sabers que no es basin en el control, pensar en la mediació, en el treball emocional, veure els infants des d'un perspectiva de persona. I, evidentment, sortint del model patriarcal i atenent el que la lluita feminista sempre ha reivindicat.

Tanmateix, expliquem que tot i així reproduïm valors patriarcals dels quals ens volem allunyar i sobre els quals sabem que ens queda molt per aprendre i millorar. Un indicador d'això és que quan exercim pràctiques més aviat patriarcals ens frustra i ens genera malestar. Com diu Alba, "no et sens còmode, i a vegades tires per l'autoritat perquè veus que és el que funciona o perquè veus que és el seu llenguatge, i dóna resultats a curt termini, però no és la manera". Alhora, ens adonem que la nostra funció és més complicada d'exercir pel fet de ser dones. Els infants respecten més a un educador que a una educadora. De la mateixa manera, educar des de la humanitat i les emocions és més complicat que fer-ho des de l'autoritat i el control. Com diu Alba, "el treball i vincle de les emocions és molt més lent".

Veiem una clara intenció de les educadores per apostar per una societat no patriarcal des del món social, que aculli les diferències, però alhora es trobem que en el dia a dia no acaba sent així perquè vivim en un món patriarcal. Com manifesta Tamara:

[...] és com una mentida: diem "paritat de sexes", però a la vegada reclamem postures d'igualtat. Dins del propi equip de l'Ubuntu a vegades hem reclamat la figura d'un noi, i penso que ens equivoquem: quantes dones han estat les que han criat els fills? Quants homes s'evadeixen de les seves responsabilitats? I, en canvi, els necessitem per paritat en els equips... És complicat. Jo sento que són moltes les batalles que lliurem les dones en el món social.

Per concloure aquest eix cal apuntar que hi ha tres temes claus que evidencien la clara presència d'una mirada feminista de les educadores i, per tant, una aposta per la



pedagogia feminista i els seus sabers. El primer tema és que reflecteixen una visió crítica i transformadora del projecte de CO, en el sentit que són conscients de les limitacions del món social des d'una postura activa, cooperativa i comunitària. El segon tema és que ens basem en una mirada que aposta per l'amor, l'esperança, el reconeixement, la sensibilitat, la humanitat i la dignificació de les personetes que acompanyem i que ens acompanyen també a nosaltres, seguint la idea de "jo sóc perquè nosaltres som" i conscients també que queda molta feina per fer, tenint en compte el malestar que ens genera el fet de reproduir pràctiques opressives i patriarcals i la clara voluntat de volar-nos-en allunyar. El tercer tema és que mostrem una ferma reivindicació per un altre model de societat, no patriarcal, i volem encaminar les pràctiques socioeducatives des d'una pedagogia més feminista que pugui transformar les relacions de poder en sensibilitat, solidaritat i humanitat.

Un món més humà i més al servei de la humanització —i no d'interessos polítics i econòmics partidistes o provats—, només serà possible si els adults aprenem a mirar el cor dels infants des del propi cor. [...] Necessitem autèntics mags o fades que tinguin sempre a mà una mica de pols d'estrelles per encendre nits fosques i transformar carbasses en carrosses. Mags o fades que experimentin la bellesa dels sentiments i que amb la seva saviesa emocional il·luminin (Bach, 2015: 182).



7. Conclusions i consideracions finals

Ja arribant al final del trajecte d'aquesta recerca, després de navegar per diàlegs i sabers compartits, expressats i acollits, en aquest punt destacaré les principals aportacions connectades amb les finalitats de la recerca i, per tant, amb cada objectiu definit en els fonaments de la recerca. Per això, m'ha semblat convenient recuperar la finalitat que ha acompanyat la recerca:

[...] d'una banda, revisar i analitzar els principals discursos i pràctiques que sostenen el treball educatiu que desenvolupem un grup d'educadores en un centre obert, per tal de poder traçar eixos d'anàlisi des de l'educació social que ens permetin dialogar sobre aquestes pràctiques, així com els efectes que aquestes tenen envers els nens i nenes a qui van dirigides. I, de l'altra, determinar quins sabers i pràctiques de la pedagogia feminista poden ajudar-nos a generar processos de reflexió i noves pràctiques orientades a la transformació i a l'alliberació de models opressius i patriarcals (capítol 3 d'aquest TFG).

A fi de poder assolir aquesta doble finalitat de la recerca, em vaig plantejar un conjunt d'objectius, que tot seguit presentaré per tal d'explicar aquelles aportacions que em permeten repensar i determinar quins sabers i pràctiques de la pedagogia feminista ens poden orientar a millorar la pràctica educativa.

- **Identificar i analitzar els factors de l'entorn (comunitari i familiar) dels nens i nenes que acudeixen al CO i que poden influir i contribuir en la violència i el malestar que es genera dins d'aquest espai.**

Aquest objectiu l'he analitzat en la fotografia del primer eix, "Retratant l'entorn i l'escola", i ha estat clau per poder-lo contextualitzar i interpretar, per tres raons diferents: la primera és que m'ha permès veure, a través del procés de transformació que ha experimentat en la darrera dècada Ciutat Meridiana, l'impacte ferotge que hi ha tingut el sistema capitalista i els efectes que hi ha deixat la bombolla immobiliària, que ha provocat una forta transformació residencial que ha acabat generant condicions de vulnerabilitat, bogeria i crisi social. La segona raó és que m'ha permès emfatitzar la importància d'obrir els ulls i escoltar: són els infants qui ens avisen de les brutalitats del món actual, qui amb crits de ràbia i malestar ens recorden que hi són i que volen abraçar la vida amb dignitat; és a dir, que els nens i les nenes s'estan rebel·lant davant les situacions infravalorades de la lògica de la dominació que els oprimeix i de la violència estructural que els reprimeix. I la tercera raó és que m'ha portat a comprovar com la violència



estructural està aclaparant aquest barri i, per tant, com està condicionant la vida dels nens i les nenes de l'escola i del CO d'una forma brutalment esfereïdora.

Per seguir les coordenades de la recerca ha estat clau tenir en compte el context i l'entorn per poder entendre més a fons les dinàmiques injustes en les quals viu el barri i, consegüentment, els nens i nenes.

➤ **Analitzar i aprofundir en l'arrel de la problemàtica de la violència —i, més específicament, la violència de gènere— que es respira al CO.**

Seguint les coordenades del primer objectiu, he constatat que l'arrel de la problemàtica de la violència a l'escola i al CO està entrelaçada amb en una violència sistèmica, cultural, estructural i patriarcal. D'entrada, tenint en compte l'anàlisi del segon eix, "La mirada envers la violència", resulta del tot rellevant destacar que aquesta violència constitueix un fet que s'està incrementant de manera progressiva i alarmant en el conjunt de la societat. Ens agradaria que l'Ubuntu gaudís d'un ambient tranquil, pacífic i de no-violència, però no és així. El nostre projecte és un reflex de la societat i el clima que s'hi respira és tan sols una repetició o una manifestació —a petita escala, si es vol— de la *violència cultural*²⁷ característica de la societat. Com comentem les educadores de l'Ubuntu, la violència impregna tots els àmbits socials i institucionals com una forma "normal" de relació, a la qual cada cop ens acostumem més i normalitzem més sovint. Tant el CO com l'escola, efectivament, no n'estan exempts.

En últim terme, he pogut evidenciar que en el CO dia rere dia les educadores ens trobem que les nenes i els nens reproduïen els enunciats prescriptius de com són i han de ser les coses segons les lògiques patriarcal, i que les educadores —tot i que intentem fugir d'aquests paràmetres— ens sentim travessades per lògiques de jerarquies de poder i relacions de dominació i no deixem, doncs, de reproduir normes patriarcal instaurades en la forma de vigilar, controlar i regular. Aquesta última idea, ha instigat l'equip educatiu de l'Ubuntu a una confrontació per

²⁷ Segons Galtung, la violència cultural és aquell conjunt de valors, idees i conviccions que s'utilitzen per justificar o legitimar la violència estructural o directa, aquelles argumentacions que ens fan percebre com a "normals" situacions de violència. Aquests discursos justifiquen l'aprenentatge d'habilitats per exercir la violència en contra del desenvolupament de les potencialitats pacífiques.



revalorar, mitjançant el grup de discussió, les nostres pràctiques, ja que acreditem que en moments ens sentim fent acompanyaments violents, opressius, autoritaris, conductuals, els quals cal revisar en profunditat si no volem ser còmplices del patriarcat.

Avui en dia es parla dels Drets dels infants, del respecte i de garantir la protecció d'aquests nens i nenes, però la veu d'aquesta recerca ens alerta que no és així. La mirada que he presentat sobre la quotidianitat de la violència que es respira al CO ha de remoure consciències, ja que ens mostra que som molt lluny del respecte real dels nens i les nenes, i encara més de la seva dignitat.

- **Revisar el projecte educatiu de CO des de la mirada de les educadores que en formen part, identificant i analitzant tant els elements que possibiliten com els que limiten el seu treball educatiu.**

Aquest objectiu ha quedat contrastat en el segon eix, "La mirada envers la violència", en què les nostres veus han confirmat que, tot i que és esgotador treballar en un CO per la manca de recursos i de reconeixement social, per la violència que hi ha, per les limitacions d'un sistema social deficient i pervers i pels impediments d'estar instaurades en la institució formal, és gratificant, humà i motivador veure com per nosaltres treballar en el CO és una forma de lluitar per la transformació social.

No obstant els dubtes i les contradiccions que ens ronden pel cap com a educadores, en el grup de discussió s'ha demostrat que mantenim una postura crítica davant l'educació social i el paper dels CO, i desafiem com podem les relacions de dominació i les injustícies combatent la reproducció d'un sistema social problemàtic, injust i digne de grans canvis. Veiem en les veus acollides una clara lluita i una ferma reivindicació per poder crear espais de confiança i contextos de participació activa allunyats de models opressius i tradicionals que possibilitin una reconstrucció de les identitats deteriorades de les personetes que viuen en situacions de vulnerabilitat i risc.

El plantejament de les educadores acredita i infereix que l'esfera educativa del treball que es fa als CO té un paper cabdal en el respecte de la diferència, en la no-



violència i en una educació basada en la coeducació i la igualtat d'oportunitats. L'educació pot ser un mecanisme d'inculcació de la cultura i els valors dominants, però també és un instrument bàsic per generar comportaments basats en el diàleg, el respecte, la tolerància i la diferència. Això encara pren més sentit en espais educatius on el currículum acadèmic no és un objectiu de continguts.

- **Identificar aspectes de la pedagogia feminista que ens ajudin a repensar les pràctiques educatives desplegadas en el CO, per tal de construir sabers i desenvolupar pràctiques col·lectives orientades a la transformació i a l'alliberació de models opressius i patriarcal.**

Aquest objectiu s'ha tingut en compte en l'anàlisi del tercer eix, "La mirada com a dones i educadores". En primer lloc s'ha fet especial èmfasi en la importància dins el món social de revisar i qüestionar mirades, pràctiques i representacions socials dicotòmiques i opressives, d'obrir la mirada a tot allò que ens pot aportar i ens aporta el feminisme des de la lluita col·lectiva per la transformació i l'alliberació de diverses opressions que reivindiquen clarament la importància de la construcció de relacions d'alteritat. Són una manera de reivindicar una posició socioeducativa en la batalla cultural que qüestionen un conjunt de relacions de poder que oprimeixen.

En segon lloc, he pogut demostrar en aquesta recerca que els sabers del feminisme no actuen com un límit, sinó com una obertura al vol, en el sentit que el feminisme ens qüestionen la nostra posició com a educadores, obren camins i espais en els quals es poden crear nous escenaris socials i culturals que no reproduïen la identitat hegemònica, sinó que desafien les regles de poder de l'ordre individualista organitzat des de la dominació patriarcal.

En darrer lloc, he pogut demostrar la relació existent entre el feminisme, la pedagogia de l'esperança i la pedagogia de l'acompanyament, tres conceptes que revaloritzen un sèrie de coneixements que contribueixen al desenvolupament humà. D'aquesta manera, com revela l'anàlisi, els sabers feministes es poden convertir en socials i contribuir a crear models de relació basats en el reconeixement, la sensibilitat i la humanitat, a crear identitats femenines sòlides i a crear noves identitats masculines.



➤ **Poder conèixer la visió d'una professional que treballa a l'escola i que ahora està molt vinculada al projecte de CO, com a agent que pot aportar una doble mirada.**

Aquest objectiu es troba connectat sobretot amb el primer eix, i ha permès contrastar més i millor l'anàlisi de la informació de tots els eixos. La mirada de la psicòloga de l'escola ha permès evidenciar que a l'escola també hi ha un ambient hostil i violent. La seva mirada ha ens ha fet veure com tant l'escola com el CO no deixen de ser camps de batalla on es desenvolupen conflictes de tot tipus i que, ahora, no deixen de ser reflexos de la societat. Al mateix temps, ens ha fet veure que una institució tan important com és l'escola no té els mecanismes suficients per detectar certes manifestacions o actituds agressives, i es mostra incapacitada per establir una frontera clara contrària a tot tipus de violències.

En definitiva, la visió de la psicòloga de l'escola m'ha permès identificar un paral·lelisme i una incursió i il·lustració sobre el malestar que es respira a l'escola, així com comprovar que tant l'escola com al CO la violència se'ns presenta com un repte monstruós i immens que hem de combatre.

Per concloure, vull dir aquesta recerca és una clara reivindicació de la necessitat de crear un món més humà i més al servei de les persones, i no al servei dels interessos polítics, econòmics i patriarcal. Això, però, només serà possible si recuperem i interioritzem els sabers del feminisme i una praxi pedagògica feminista; aprenent a mirar amb el cor i des del cor.

Consideracions finals

El fet d'investigar la meua pròpia experiència com a educadora social conjuntament amb les companyes de l'Ubuntu m'ha permès orientar una obertura pedagògica i donar sentit i llum als sabers del feminisme. Ha estat un procés d'aprenentatge esgotador pel doble rol que he hagut d'exercir, però m'ha permès obrir un escenari en què la trobada amb els sabers de les meves companyes i la trobada amb els sabers del feminisme m'han dut a fer autocrítica, donar sentit a la recerca ampliant coneixements i reaccionant davant les contradiccions i seguir una orientació pedagògica, processos que em permetran, de ben segur, millorar la tasca com educadora. Vull detallar que,



tot i el cansament derivat de la intensitat de la recerca, m'ha fet reomplir buits d'esperança i confiança.

Ben mirat, el fet de traçar el camí de la recerca des d'una postura exegeta i etnògrafa m'ha permès revisar i analitzar les nostres pràctiques com a educadores i aportar en aquest projecte d'investigació un gran ventall d'informacions que poden ser molt útils en el món social, alhora que poden oferir elements de reflexió per abraçar els sabers del feminisme i per contribuir a la transformació de la societat patriarcal, posant sempre en relleu les relacions de poder entrelligades en les desigualtats socials i els problemes socials actuals.

En general, penso que he assolit la finalitat que em plantejava en aquesta recerca. Tanmateix, m'ha faltat temps per anar més enllà i poder materialitzar la creació d'un document amb les principals aportacions de la recerca per poder-lo compartir amb l'Ubuntu. Tal com marcava en el plantejament de la recerca, però, aquest serà el següent pas després de compartir aquest projecte de recerca amb les educadores del CO. Per aquest motiu, vull concebre aquest TFG com un origen a partir del qual es puguin generar línies de continuïtat que ens permetin seguir repensant i creant les nostres pràctiques socioeducatives com educadora.

De la mateixa manera, al llarg de la ruta he anat veient camins i senders que mereixien ser explorats però que he hagut de deixar enrere, no sense recança, per falta de temps i d'espai. Algunes d'aquestes vies que queden per obrir o per recórrer, i que poden permetre seguir fent recerca i seguir imaginant, són les següents: la construcció dialògica de la pedagogia feminista amb el suport d'un equip educatiu de CO; una comparativa entre l'educació formal i la no formal partint de l'experiència de l'Ubuntu, fent un èmfasi especial en els reptes del treball en xarxa; pràctiques pedagògiques contràries i alienes a les relacions marcades pel poder i el conflicte, des de la pedagogia feminista; la resistència de la pedagogia feminista davant el discurs i la cultura dominant; identificació de pràctiques patriarcal com a primer repte per avançar cap a la pedagogia feminista; la pedagogia feminista com a eina per revisar plantejaments i innovar el pensament educatiu; la possibilitat o la impossibilitat d'un CO d'educar en i per la pedagogia feminista, o la pedagogia feminista com a pràctica per enterrar la violència patriarcal.



Per acabar, vull donar gràcies al suport d'aquelles persones que caminen al meu costat i que omplen de purpurina el viatge de la meva vida. Vull donar gràcies també a la màgia de les personetes i educadores que habiten a l'Ubuntu i que intenten fer del món un lloc més habitable i més humà. Per últim, vull agrair l'acompanyament, la confiança, la implicació, la dedicació i la perseverança que la meva tutora ha dipositat en mi al llarg d'aquest trajecte, durant el qual ha donat llum i vida a aquesta recerca.



8. Bibliografia

“Barcelona - Nou Barris - Ciutat Meridiana” [pàgina web]. A: *Proinfants.org*. Barcelona: Proinfants. <<http://www.proinfants.org/llocs-on-treballem-barcelona.php>>.

“El 80% dels joves creuen que en una relació la noia ha de complaure el noi” (2011, 24 de novembre) [article en línia]. *El Periódico*. <<http://www.elperiodico.cat/ca/noticias/societat/dels-joves-creuen-que-una-relacio-noia-complau-re-noi-1236821>>.

“Igualdad de género frente a la crisis económica” (2009, juliol) [manifest en línia]. Feminismo ante la crisis. <<http://e-mujeres.net/opinion/igualdad-genero-frente-crisis-economica>>.

“Información para jóvenes y adolescentes” [pàgina web]. A: G. Fernández; M. J. Gilabert; B. Morales. *Vida Sin Violencia*. <http://www.guiaviolenciadegenero.com/jovenes.php>>.

“La crisis económica y la violencia de género” (2009, setembre) [article en línia]. El Correo de Andalucía. <<http://elcorreoweb.es/historico/la-crisis-economica-y-la-violencia-de-genero-PBEC163518A>>.

Agència de Salut Pública de Barcelona (2009). *Torre Baró, Ciutat Meridiana i Vallbona* [informe en línia]. Barcelona: Agència de Salut Pública / Consorci Sanitari / Salut als Barris. <http://www.aspb.cat/quefem/docs/Diagnostic_salut_ZNord_2009.pdf>.

Alcántar, A. (2015a, febrer). “Desnonen una família amb un nen de quatre anys a Ciutat Meridiana” [article en línia]. *La Directa*. <<https://directa.cat/actualitat/desnonen-una-familia-amb-un-nen-de-quatre-anys-ciutat-meridiana>>.

Alcántar, A. (2015b, febrer). “Treballadores dels Serveis Socials qualifiquen de ‘salvatjada’ el desnonament de Ciutat Meridiana” [article en línia]. *La Directa*. <<https://directa.cat/actualitat/treballadores-dels-serveis-socials-qualifiquen-de-salvatjada-desnonament-de-ciutat>>.

Anuari Ocupació Tercer Sector Social Catalunya 2016 (2016). Barcelona: Observatori del Tercer Sector / La Confederació, Patronal del Tercer Sector Social de Catalunya. <<http://www.laconfederacio.org/projectes/2a-edicio-barometre/>>.

Arendt, H. (2008). *Hombres en tiempo de oscuridad*. Barcelona: Gedisa.

Arnaus, R. (1996). *Complicitat i interpretació. El relat d'una etnografia educativa*. Barcelona: Edicions Universitat de Barcelona.



- ASEDES** (2007). *Documents professionalitzadors. Definició d'educació social. Codi deontològic de l'educador i l'educadora social. Catàleg de funcions i competències de l'educadora i l'educador social*. Barcelona: ASEDES.
- Associació Educació i Lleure Ubuntu** (2015). *Memòria anual d'activitats* [document inèdit].
- Bach, E.** (2015). *La bellesa de sentir: De les emocions a la sensibilitat*. Barcelona: Plataforma actual.
- Baratta, A.** (1991). "Derechos Humanos: Entre violencia estructural y violencia penal" [article en línia]. *Revista de Ciencias Jurídicas* (núm. 68, pàg. 17-36). <<http://www.corteidh.or.cr/tablas/R06856-1.pdf>>.
- Barbeito, C.; Caireta, M.** (2008). *Jocs de pau: Caixa d'eines per una cultura de pau*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Barris i crisi: Estudi de cas de Ciutat Meridiana* (2014) [informe en línia]. Bellaterra: Institut de Govern i Polítiques Públiques (IGOP). <<https://barrisicrisi.files.wordpress.com/2014/03/ciutat-meridiana-barris-i-crisi-igop-2.pdf>>
- Bauman, Z.** (2007). *Modernidad líquida*. Mèxic: Fondo de Cultura Económica.
- Beauvoir, S.** (1968). *El segundo sexo*. Buenos Aires: Siglo Veinte.
- Blanco, I.; Morales, E.** (2013, octubre). "'Barris i Crisi' al CEIP Mestre Morera (Ciutat Meridiana)" [entrada de blog]. A: *Barris i Crisi*. <<https://barrisicrisi.wordpress.com/2013/12/10/barris-i-crisi-al-ceip-mestre-morera-ciutat-meridiana/>>.
- Blanco, N.** (2004). "El saber de las mujeres en la educación". *XXI: Revista de Educación* (núm. 6, pàg. 43-53).
- Blanco, N.** (2006). "Saber para vivir". A: Piussi, A. M.; Mañeru, A. (coord.). *Educación, nombre común femenino* (pàg. 158-183). Barcelona: Octaedro.
- Bonino, L.** (2005). "La violencia masculina en la pareja". A: *Cárcel de amor: Relatos culturales sobre violencia de género*. Madrid: Museo Nacional de Arte Reina Sofía.
- Borja, G.** (1995). *La locura lo cura*. Barcelona: La llave.
- Bou, J. et al.** (2013). *La coeducació i la gestió de la diversitat a les aules. Un dossier adreçat al professorat de primària i secundària* [dossier en línia]. Barcelona: Filalagulla / Educació Sense Fronteres / AECID. <<http://www.educatolerancia.com/pdf/La%20coeducacio%20i%20la%20gestio%20de%20la%20diversitat%20a%20les%20aules.pdf>>.
- Bourdieu, P.** (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.



- Butler, J.** (2006). *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós.
- Carrera, M. V.** (2013). "Educando queer: el educador/a social como agente de subversión de género en la escuela". *Revista Iberoamericana de Educación* (núm. 62).
- Castel, R.** (2006). *Pensar y Resistir. La sociología crítica después de Foucault*. Madrid: Círculo de Bellas Artes.
- Castillo, A.** (2008). "Simone de Beauvoir: Filósofa, antifilósofa". *Papel Máquina: Revista de Cultura* (núm. 1).
- Castillo, A.; Castro, X.** (2011). "El rostro de la violencia social y estructural: La delincuencia y la pobreza como expresiones distintas de una vulnerabilidad común" [article en línia]. *Revista de Ciencias Sociales* (núm. 133-134, pàg. 113-124). <<http://revistacienciasociales.ucr.ac.cr/wp-content/revistas/133-134/08-CASTILLO.pdf>>.
- Castillo, M.** (2012). *La intervenció de l'educador social en el marc educatiu formal*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Centre de Documentació Juvenil** (2012). *Joves i violència masclista* [article en línia]. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament de Benestar Social i Família. <http://benestar.gencat.cat/web/.content/documents/arxiu/cdj/dossier_tematic/Joves_i_violencia_masclista_Abril_2012_dossier_tematic.pdf>.
- Chicano, E.; Naredo, C.** (2003). "Violencia contra las mujeres. Violencia de género". *Documentación Social* (núm. 131, pàg. 191-208).
- Citatorio de Mujeres* [lloc web]. Albacete: Ciudad de Mujeres. <<http://citariodemujeres.com/?cat=12>>.
- Coll-Planas, G.; Vidal, M.** (2013). *Dibuixant el gènere*. Barcelona: Edicions 96.
- Comas, D.** (2008). "Noves famílies i polítiques públiques. La situació a Catalunya". *Revista d'Etnologia de Catalunya* (núm. 32, pàg. 74-86).
- Contreras, J.; Pérez de Lara, N.** (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Datos de denuncias, procedimientos penales y civiles registrados, órdenes de protección solicitadas en los Juzgados de Violencia sobre la Mujer (JVM) y sentencias dictadas por los órganos jurisdiccionales en esta materia en el primer trimestre del año 2013* (2013) [informe en línia]. Madrid: Consejo General del Poder Judicial, Sección de Estadística Judicial. <<http://www.poderjudicial.es/cgpj/es/Temas/Violencia-domestica-y-de-genero/Actividad-del-Observatorio/Datos-estadisticos/La-violencia-sobre-la-mujer-en-la-estadistica-judicial--primer-trimestre-de-2013>>.



- Delgado, B.** (1998). *Historia de la infancia*. Barcelona: Ariel.
- Delgado, P.** (2010). "Educación, democracia y ciudadanía en el siglo XXI desde el proyecto político educativo de Paulo Freire". *Revista Fuentes* (núm. 10, pàg. 140-153).
- Delors, J.** (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana; UNESCO.
- Díaz, P.; Flotats, A.** (2013, noviembre). "Los efectos de la crisis falsean los datos de violencia de género". *Público*. <<http://www.publico.es/actualidad/efectos-crisis-falsean-datos-violencia.html>>.
- Díaz-Aguado, M. J.; Carvajal, M. I.** (dirs.) (2010). *Igualdad y prevención de la violencia de género en la adolescencia* [estudi en línia]. Madrid: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad. Centro de Publicaciones ("Contra la violencia de género. Documentos", 8).
<<http://violenciadegenere.carm.es/documentacion/publicaciones/Documentacion/IgualdadYPrevencionViolenciaenAdolescencia.pdf>>.
- Díez, E. J.; Valle, R.** (2002). "El liderazgo femenino y su ejercicio en las organizaciones educativas" [article en línia]. *Revista Iberoamericana de Educación* (núm. 31).
<<http://hdl.handle.net/10612/3689>>.
- Estado del arte: Acceso a la justicia de mujeres indígenas y campesinas en contextos de conflicto armado y transicionalidad en Colombia y Guatemala* [informe en línia] (2012). Colòmbia i Guatemala: Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales de la Pontificia Universidad Javeriana (Bogotá) / Instituto de Estudios Regionales INER de la Universidad de Antioquia (Medellín) / Equipo de Estudios Comunitarios y Acción Psicosocial ECAP (Guatemala).
<http://www.bd.cdmujeres.net/sites/default/files/documentos/publicaciones/estado_del_arte.pdf>.
- Educando en igualdad : Materiales para trabajar en el aula* (2014) [lloc web]. Madrid: FETE-UGT. <<http://www.educandoenigualdad.com>>.
- Educación en igualdad: Recursos educativos para la igualdad y la prevención de la violencia de género* (2010) [lloc web]. Madrid: Fundación Mujeres / Educar en Igualdad. <<http://www.educarenigualdad.org/material>>.
- Ekai, O.** (1998). "Ayúdate para variar". *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa* (núm. 10, pàg. 82-91).
- Empez, N.** (2014). *Dejadnos crecer: menores migrantes bajo tutela institucional*. Barcelona: Virus editorial.
- Enesco, I.** "El concepto de infancia a lo largo de la historia" [apuntes docents]. Madrid: Universidad Complutense, Facultad de Psicología [inèdit].



<http://pendientedemigracion.ucm.es/info/psicoevo/Profes/IleanaEnesco/Desarrollo/La_infancia_en_la_historia.pdf>.

FEDAIA (2009). *Definició de centre obert amb criteris de qualitat* [informe en línia]. Barcelona: Comissió de Centres Oberts. <http://www.fedaia.org/sites/fedaia/files/uploads/101001_llibret__model_centres_oberts_fedaia.pdf>

Federici, S. (2010). *Calibán y la bruja: Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. Madrid: Traficantes de sueños.

Ferrer, J.; Luna, G. (2008) "Els maltractaments infantils a Catalunya: On érem, on som, cap on anem". *Pediatría Catalana: butlletí de la Societat Catalana de Pediatria* (núm. 68, pàg. 192-199).

Fialova, K.; Fascendini, F. (2011). *Voices from digital spaces: Technology related violence against women* [estudi en línia]. Association for Progressive Communications. <http://www.genderit.org/sites/default/upload/apcwnsp_mdg3advocacypaper_full_2011_en_0.pdf>.

Fisher, H. (2000). *El primer sexo: las capacidades innatas de las mujeres y cómo están cambiando el mundo*. Madrid: Editorial Taurus.

Freire, P. (1994). *L'educació com a pràctica de la llibertat*. Vic: Eumo.

Freire, P. (2008). *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.

Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI España.

Frigerio, G. (2014). "Hipótesis para comprender lo que se pone en juego en estos tiempos". *RES: Revista de educación* (núm. 18, pàg. 1-17).

Fryd, P. (coord.) (2010). *"El treball educatiu: el lloc de l'educació social"*. A: Fryd, P. (coord.). *Bases per a l'acció socioeducativa amb la infància*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

Galeano, E. (2006). *Patatas arriba: La escuela del mundo al revés*. Madrid: Siglo XXI España.

Galtung, J. (2003). *Violencia cultural* [document de treball en línia]. Biscaia: Gernika Gogoratuz / Centro de Investigación por la Paz / Fundación Gernika Gogoratuz ("Red Gernika", 14). <<http://www.gernikagogoratuz.org/web/uploads/documentos/202892edd66aafe5c03dacf1298fd7f8938fae76.pdf>>.

Garbancho, P. (2014, desembre). "Balada triste de Ciutat Meridiana" [article en línia]. *El País*. <http://ccaa.elpais.com/ccaa/2014/12/07/catalunya/1417985342_076912.html>.



Informe sobre la pobreza infantil a Catalunya setembre 2012 (2012) [informe en línia].
Barcelona: Síndic de Greuges. <<http://www.sindic.cat/site/unitFiles/3346/Informe%20sobre%20pobresa%20infantil%20setembre%202012.pdf>>.

Jariot, M.; Merino, R.; Sala, J. (coord.) (2004). *Les pràctiques d'educació social*.
Barcelona: Servei de Publicacions de la UAB.

Kincheloe, J. L.; McLaren, P. (2008). *Pedagogía crítica: De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Graó.

L. Gil, S. (2011). *Nuevos feminismos: Sentidos comunes en la dispersión*. Madrid:
Traficantes de Sueños ("Movimiento", 11).

La Independent [lloc web]: *Agència de notícies amb visió de gènere*.
<<http://www.laindependent.cat>>.

Larrosa, J. (2000). "El enigma de la infancia: O lo que va de lo imposible a lo verdadero" [fragment]. A: J. Larrosa (2000). *Pedagogía profana: Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación* (pàg. 165-179). Buenos Aires: Novedades Educativas.

Latorre, A.; Del Rincón, D.; Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia.

Lerner, G. (1990). *La creación del patriarcado*. Barcelona: Crítica.

Lévinas, E. (1977). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca:
Ediciones Sígueme.

Llenas, A. (2012). *El monstre de colors*. Barcelona: Flamboyant.

Macaya, L. (2013). *Esposas nefastas y otras aberraciones: El dispositivo jurídico como red de construcción de feminidad*. Barcelona: Diletants.

Macaya, L. (2016, abril). "¡Déjennos históricas!" [article en línia]. *Píkara Magazine*.
<<http://www.pikaramagazine.com/2016/04/dejennos-histicas/>>.

Maceira, L. (2007a). *El sueño y la práctica de sí: Pedagogía feminista*. Ciutat de Mèxic:
El Colegio de México.

Maceira, L. (2007b). *Una propuesta de pedagogía feminista: teorizar y construir desde el género, la pedagogía, y las prácticas educativas feministas*. Ponència presentada al "I Coloquio Nacional Género en Educación". Ciutat de Mèxic:
Universidad Pedagógica Nacional / Fundación para la Cultura del Maestro.

Manenti, E. (2002). "La casa del Po". A: Diotima (ed.). *El perfume de la maestra* (pàg. 162-175). Barcelona: Icaria.



- Manual d'atenció de nens i nenes de dones víctimes de violència de gènere en l'àmbit familiar* (2008) [manual en línia]. Barcelona: Save the Children / Irse-Ebi / Ajuntament de Barcelona. <http://www.urv.cat/media/upload/arxiu/igualtat/manual_nens_vm.pdf>.
- Mañeru, A.** (2004). "Lo que yo puedo hacer en la relación educativa". *XXI: Revista de Educación* (núm. 6, pàg. 13-19).
- Marçal, M. M.** (2007). *Bruixa de dol (1977-1979)*. Barcelona: Edicions 62.
- Marí-Klose, P. et al.** (2008). "La reorganització del temps de la vida quotidiana a les llars catalanes amb fills i filles adolescents" [article en línia]. *Barcelona Societat: revista de coneixement i anàlisi social* (núm. 15). <<http://w3.bcn.es/fitxers/observatorisocial/barcelonasocietat15.481.pdf>>.
- McLAREN, P.** (1997). *Pedagogia crítica y cultura depredadora: Políticas de oposición en la era postmoderna*. Barcelona: Paidós.
- McLAREN, P.** (2001). *El Che Guevara, Paulo Freire y la pedagogia de la revolución*. [Ciutat de Mèxic]: Siglo XXI México.
- Model de prevenció i detecció de situacions de risc social a la infància i l'adolescència des dels Serveis Socials Bàsics* (2008) [model en línia]. Barcelona: Diputació de Barcelona / FEDAIA. <http://www.interxarxes.net/pdfs/2010/5_Diputacio_infancia_en_risc_08.pdf>.
- Molero, A.; Zamora, M.** *Introducció al sistema binari sexe-gènere. Primers passos per posar-te les ulleres amb perspectiva de gènere i feminista*. Document inèdit.
- Moreno, M.** (1986). *Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela*. Barcelona: Icaria.
- Núñez, V.; Tizio, H.** (2010). "El control social". A: V. Núñez (coord.), *Encrucijadas de la educación social: Orientaciones, modelos y prácticas* (pàg. 67-114). Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Observatorio de la Violencia de Género* [lloc web]. Madrid: Fundación Mujeres. <<http://www.observatorioviolencia.org>>.
- Ortega, M.** (2015, maig). "Ciutat Meridiana: l'aula com a flotador a la Barcelona més humil" [article en línia]. *Ara*. <http://www.ara.cat/suplements/arabcn/Ciutat-Meridiana-laula-flotador-Barcelona_0_1362463830.html>.
- Palomares, M.; Garcia, J.** (2012). *Sabers i pràctiques feministes: Una aproximació al moviment feminista de Catalunya* [estudi en línia]. Barcelona: ACSUR-Las Segovias. <http://www.caladona.org/grups/uploads/2015/05/sabersipractiquesfeministes_catala_edicioampliada.pdf>.



- Pauné, M. M.** (2012, febrer). “La calle de los desahucios” [article en línia]. *La Vanguardia*. <<http://www.lavanguardia.com/vida/20120210/54252208749/perafita-calle-desahucios-en-ciutat-meridiana.html>>.
- Pedone, C.** (2008). “D’Equador a Catalunya: la gestió de la vida quotidiana de les famílies migrants” [article en línia]. *Barcelona Societat: revista de coneixement i anàlisi social* (núm. 15, pàg. 81-87). <<http://w3.bcn.es/fitxers/observatorisocial/barcelonasocietat15.481.pdf>>.
- Pérez Orozco, A.; López Gil, S.** (2011). *Desigualdades a flor de piel: Cadenas globales de cuidados*. Santo Domingo: ONU Mujeres.
- Píkara Magazine* [lloc web de la revista homònima]. J. Fernández; Momoitio, A. (coord.). Bilbao: Píkara Magazine. <<http://www.pikaramagazine.com>>.
- Planella, J.; Moyano, S.** (2012). *Pràcticum III. Anàlisi de la pràctica educativa*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya (pàg. 24).
- Preciado, B.** (2002). *Manifiesto contra-sexual*. Madrid: Opera Prima.
- Revista de Educación Social* (juliol de 2015, núm. 21). Barcelona: Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES).
- Rivera Garretas, M. M.** “La violencia contra las mujeres no es una lacra social” [article en línia]. A: *Textos políticos*. Barelona: DUODA. Recerca de dones. <<http://www.ub.edu/duoda/web/es/textos/10/173/>>.
- Rivera, M.** (2001). “La violencia contra las mujeres no es violencia de género”. *Duoda: Revista d’Estudis Feministes* (núm. 21).
- Rochefort, C.** (2004). *Las niñas y los niños primero*. València: Soroll.
- Rodrigo, M. et al.** (2009). “Programas de Educación Parental”. *Intervención Psicosocial* (vol. 18, núm. 2).
- Rodríguez, M.** (2015). *Dejadnos aprender: Reflexiones desde la pedagogía libertaria*. Guadalajara: Volapük.
- Roset, M. et al.** (2008). *Guia de coeducació per als centres educatiu: Pautes de reflexió i recursos per a l’elaboració d’un projecte de centre* [guia en línia]. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament d’Educació / Institut Català de les Dones (“Eines”, 10). <http://dones.gencat.cat/web/.content/03_ambits/docs/publicacions_eines10.pdf>.
- Rovira, E.; Fuertes, S. (coord.)** (2016). *La feminització de la pobresa: Reivindicant una mirada de gènere* [dossier en línia]. Barcelona: Taula d’Entitats del Tercer Sector (“Debats Catalunya Social: Propostes del Tercer Sector”, 46). <http://www.tercersector.cat/sites/www.tercersector.cat/files/dossier_feminitzacio_pobresa_web.pdf>.



- Sáez, J. y García, J.** (2004). “El Estado como actor clave en la profesionalización de los educadores sociales: de las políticas sociales a las necesidades”. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria* (núm. 11, pàg. 135-163).
- Sáez, J.; Campillo, M.; Bas, E.** (2004). “El mercado como actor clave en la profesionalización de los educadores sociales”. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria* (núm. 11, pàg. 165-211).
- Sancho, J.** (2014). *Com escriure i presentar el millor treball acadèmic*. Vic: Eumo.
- Santo, M. A.** (coord.) (2000). *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar*. Barcelona: Editorial Graó.
- SAU, V.** (2001). *Diccionario ideológico feminista*. Barcelona: Icaria.
- Segarra, M.; Carabí, A.** (2000). *Nuevas masculinidades*. Barcelona: Icaria.
- Seminario De Educación Para La Paz** (2007). *Sistema sexo-género: Unidad didáctica*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Skliar, C.** (2009). “Fragmentos de experiència y alteridad”. A: C. Skliar; J. Larrosa (coomp.). *Experiencia y alteridad en educación* (pàg. 143-160). Rosario: Homo Sapiens.
- Solé, J.; Bretones, E.** (2011). “La feminització de la demanda”. A: E. Bretones (coord.). *Família i educació social* (pàg. 140-142). Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Subirats, M.** (1998). *Con diferencia: las mujeres frente al reto de la autonomía*. Barcelona: Icaria.
- Subirats, M.** (1998). *Con diferencia: Las mujeres frente al reto de la autonomía*. Barcelona: Icaria.
- Treball de fi de grau. Grau en educació social (2n semestre 2015-2016)* [dossier de l'assignatura]. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Tzul Tzul, G.** (2015). “El Patriarcado del Salario: Lo que llaman amor, nosotras lo llamamos trabajo no pagado” [entrevista en línia]. A: *Prensa Comunitaria Km. 169*. <<https://comunitariapress.wordpress.com/2015/04/21/el-patriarcado-del-salario-lo-que-llaman-amor-nosotras-lo-llamamos-trabajo-no-pagado/>>.
- Úcar, X.** (1998). “Virtudes pedagógicas del Camino de Santiago”. A: L. Pantoja. *Nuevos espacios de la Educación Social* (pàg. 401-415). Bilbao: ICE Universidad de Deusto.
- Vilar, J; Planella, J.; Galceran, M del M.** (2003). “Límits i possibilitats de l'acció pedagògica en l'eucació social” [article en línia]. *Educació Social* (núm. 25, pàg.



10-28). <<http://www2.peretarres.org/revistaeducaciosocial/articulos/article25.pdf>>.

Vilellas, N. (2015, octubre). “Barcelona, una ciutat de barris desiguals” [article en línia]. *CatDiàleg*. <<http://www.catdialeg.cat/barcelona-una-ciutat-de-barris-desiguals/>>.

Vital, F. (2015, maig). “Ciutat Meridiana, el barri oblidat de Barcelona” [article en línia]. *Sàpiens*. <<http://blogs.sapiens.cat/historiadorvital/2015/05/13/ciutat-meridiana-el-barri-oblidat-de-barcelona/>>.

Wirth, L. (2002). *Romper el techo de cristal: las mujeres en puestos de dirección*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (“Colección Informes OIT”, 58).

Woolf, V. (2003). *Un cuarto propio*. Madrid: Horas y horas.

Zamora, M.; Molero, A (2015). *Introducció: sobre la cultura patriarcal a les organitzacions* [dossier en línia]. Barcelona: Ulleres per Esquerrans / L’Esberla. <http://www.esberla.cat/uploads/2/3/3/7/23370016/1_introducci%C3%B3._sobre_la_cultura_patriarcal_a_les_organitzacions.pdf>.



9. ANNEXOS

Annex 1. Guió de l'entrevista

❖ Consideracions per tenir en compte en l'entrevista a fi de generar un bon clima:

- Presentar i contextualitzar l'objectiu de l'entrevista, explicar la finalitat del TFG i explicar per què m'interessa la seva mirada.
- Exposar el contingut i el funcionament de l'entrevista.
- Formular preguntes entenedores i garantir que l'entrevistada entén el que li pregunto.
- Garantir la comoditat de l'entrevistada en tot moment.
- Mantenir un alt grau d'atenció.
- Acabar la sessió amb un agraïment per la seva participació i implicació.

❖ Esquema de les preguntes:

Nom de l'entrevistada:

Edat de l'entrevistada:

Data de la sessió:

Hora d'inici i finalització de la sessió:

1. Presentació de la psicòloga

- ✓ Formació.
- ✓ Experiència professional.
- ✓ Temps que fa que treballa en aquesta escola.

2. Escola i entorn

- ✓ Com descriuries l'escola?
- ✓ Com veus la situació del barri on aquesta està ubicada? I la de les persones/famílies que hi resideixen i porten els seus fills i filles a l'escola?

3. El treball que desenvolupa com a psicòloga a l'escola

- ✓ Quines són les funcions i tasques que com a psicòloga desenvolupes a l'escola?
- ✓ Quins sabers de la psicologia destacaries com a fonamentals en el teu treball en aquesta escola i més concretament per a treballar amb els nens i nenes que hi acudeixen?

4. La seva mirada envers la violència a l'escola

- ✓ Quina és la teva mirada sobre la violència que, segons dades estadístiques i informacions emeses a través dels diferents mitjans de comunicació oficial, es dona actualment a les institucions escolars?
- ✓ Consideres que aquesta ha anat en augment en els darrers anys? Quines penses que en podrien ser les causes?
- ✓ Com veus la situació d'aquesta escola entorn al fenomen de la violència?
- ✓ Com definiries la violència que s'hi respira? Quins factors penses que la hi fan més present? Quines repercussions té per al centre?
- ✓ Com es veu afectat el desenvolupament evolutiu dels infants que són víctimes d'algun tipus de violència?



- ✓ Com es treballa des de l'escola amb aquests infants?
- ✓ Com es treballa, en termes generala, des de l'escola la qüestió de la violència? Em refereixo amb tots els infants. Hi ha algun programa específic en aquest sentit?
- ✓ En general, com se solen posicionar els mestres davant de determinades situacions violentes que es generen a les seves aules? Quina actitud solen adoptar? Hi ha algunes "pautes" o acords establerts des de la direcció del centre en relació amb això?
- ✓ Com valoraries el treball que desenvolupem les educadores socials de l'Ubuntu cada tarda amb els infants?
- ✓ Tal com recullen recentment algunes investigacions sobre la violència escolar, sembla que la variable gènere marca importants diferències quant a la manifestació i el tipus de violència. Com penses que condiona la variable gènere en la violència?

5. La seva mirada com a dona i activista

- ✓ Com a dona i activista del Col·lectiu De Nadie, que denuncia i condemna el maltractament institucional, com penses que podem contribuir des de l'Ubuntu a combatre la violència amb la qual conviuen els infants?
- ✓ Com a psicòloga, activista i dona, penses que el feminisme ens pot aportar sabers que orientin les nostres pràctiques com a educadores per treballar la violència amb els infants i fomentar la convivència en l'àmbit educatiu? Quins podrien ser aquests sabers? Cap on anirien orientats?

6. Tancament

- ✓ Des de la teva experiència com a psicòloga, activista i dona, quins suggeriments, consells, em donaries a mi, com a educadora social que treballa cada tarda amb nens i nenes que viuen situacions de violència i que massa sovint les acaben reproduint?



Annex 2. Transcripció de l'entrevista

Nom de l'entrevistada: Amanda Moreno

Edat de l'entrevistada: 30 anys

Data de la sessió: 17 de maig del 2016

Hora d'inici i finalització de la sessió: de les 15.35 a les 15.50 h

1. Presentació de la psicòloga

- ✓ *Formació.*
- ✓ *Experiència professional.*
- ✓ *Temps que fa que treballa en aquesta escola.*

Em dic Amanda, sóc psicòloga, treballo a l'escola com a psicòloga i atenc a nens amb dificultat d'aprenentatge. Hi ha com tres potes del projecte: una és professorat, l'altra és família i l'altra és infància. Actualment m'estic formant a l'Escola de Teràpia Familiar de l'Hospital de Sant Pau. Hi porto quatre anys. El projecte ha crescut molt; era molt diferent al principi... Amb una altra companya que és diu Judith portem tasques amb aquestes tres potes: intervenció amb famílies, professorat i infància.²⁸

2. Escola i entorn

- ✓ *Com descriuries l'escola?*

L'escola es diu Mestre Morera i s'ubica en un barri perifèric de Barcelona, Ciutat Meridiana, que té unes característiques socioeconòmiques bastant especials perquè hi ha un alt índex d'atur, hi ha un alt percentatge d'immigració de població provinent d'altres països, sobretot pakistanesa i marroquina.

- ✓ *Com veus la situació del barri on aquesta està ubicada? I la de les persones/famílies que hi resideixen i porten els seus fills i filles a l'escola?*

És un barri on l'impacte de la crisi econòmica ha estat molt fort. Pel que fa al perfil de famílies hi ha de tot: famílies preocupades, protectores o tot el contrari, com a qualssevol escola, però s'agreuja per aquesta problemàtica de l'atur, que és una variable molt important.

3. El treball que desenvolupa com a psicòloga a l'escola

- ✓ *Quines són les funcions i tasques que com a psicòloga desenvolupes a l'escola?*

Fem treball amb infància, amb nens i nenes amb dificultats emocionals i dificultats intel·lectuals d'aprenentatge. També tenim una segona branca que és tot el treball amb famílies en coordinació amb tots els agents que estan intervenint amb aquestes famílies. Nosaltres no entenem la feina de l'infant si no hi ha un suport de tots els agents que hi estan implicats, entre els quals hi ha família, professors, educadors, serveis socials, etc. I després, tot el tema de l'orientació del professorat i, més que orientació, és el fet de poder veure des de quina banda podem intervenir-hi totes.

²⁸ Amb la voluntat de recollir amb la màxima fidelitat la informació generada durant l'entrevista, en aquesta transcripció he respectat el llenguatge i les expressions originals de l'expressió oral.



- ✓ *Quins sabers de la psicologia destacaries com a fonamentals en el teu treball en aquesta escola i més concretament per a treballar amb els nens i nenes que hi acudeixen?*

Jo diria que, sobretot, tot el tema de la psicologia educativa, el tema de la psicologia de l'aprenentatge, la psicologia cognitiva, també per tots els processos de memòria i atenció. Després, sabers de la psicologia sistèmica i també sabers de la psicologia social.

4. La seva mirada envers la violència a l'escola

- ✓ *Quina és la teva mirada sobre la violència que, segons dades estadístiques i informacions emeses a través dels diferents mitjans de comunicació oficial, es dona actualment a les institucions escolars?*

Jo crec que sí que hi ha un problema greu de violència a nivell escolar, més que res perquè jo crec que hi ha hagut una pèrdua dels referents que tenien, per exemple, els nostres pares, i que sí que hi ha una societat molt més líquida que no afavoreix que els nens es sentin segurs i protegits en el seu entorn. Jo crec que és una de les causes per les quals ens trobem amb aquest índex de violència en tots els nivells.

- ✓ *Consideres que aquesta ha anat en augment en els darrers anys? Quines penses que en podrien ser les causes?*

O... almenys és més visible i amb més formes violentes. No sé si ha augmentat perquè no tinc dades —no t'ho sabria dir—, però sí que hi ha més formes de violència: entre elles la de les noves tecnologies, que són molt més difícils de controlar i que són molt més visibles... Penso, però, que tenim mecanismes per prevenir-la i per poder afrontar-la perquè la podem veure.

- ✓ *Com veus la situació d'aquesta escola entorn al fenomen de la violència?*

Jo crec que les institucions, tal com funcionaven abans i com funcionen ara, són estructures que no s'han adaptat pràcticament en els últims trenta anys. Llavors jo crec que l'escola encara té moviments molt limitats per fer front a aquesta violència i jo crec que entre tots hem de veure com reformulem tot això per donar resposta als nens i a les nenes que la pateixen o que l'exerceixen.

- ✓ *Com definiries la violència que s'hi respira? Quins factors penses que la hi fan més present? Quines repercussions té per al centre?*

Jo crec que té repercussions en el benestar emocional de tothom; és a dir, ja no només de l'infant sinó també de la família, també dins de l'equip de professors i també dels agents externs que estem intervenint creant un clima de molta angoixa.

- ✓ *Com es veu afectat el desenvolupament evolutiu dels infants que són víctimes d'algun tipus de violència?*

De totes les formes possibles (és a dir, en etapes primerenques), el desenvolupament es veu afectat per tot arreu, en el sentit de veure els nens que no es poden concentrar bé, veient processos cognitius alterats... Que això no vol dir que sigui irreversible, però afecta a tots nivells; també en el desenvolupament físic, en el desenvolupament psicològic, en el desenvolupament emocional. És a dir, quan un nen pateix violència o exerceix violència podem començar a pensar que aquell nen no creix bé, no està creixent bé, no hi ha un desenvolupament adequat.



- ✓ *Com es treballa des de l'escola amb aquests infants?*
- ✓ *Com es treballa, en termes generals, des de l'escola la qüestió de la violència? Em refereixo amb tots els infants.*

Jo crec que tenim un entorn privilegiat aquí a l'escola a nivell humà, perquè jo crec que hi ha molts professors, o gran part dels professors, que estan implicats en veure quines solucions a nivell micro ells poden anar fent dins de les seves aules. Però crec que, a la vegada, estem tots molt cansats, molt esgotats: no sabem ben bé com intervenir i, llavors, fan falta més eines.

- ✓ *Hi ha algun programa específic en aquest sentit?*

Doncs no ho sé. Sí que hi ha intervencions a nivell de cadascú en relació amb la intervenció que creu, i crec que sí que ara, actualment, hi ha una sensibilitat especial pel tema de la violència.

- ✓ *En general, com se solen posicionar els mestres davant de determinades situacions violentes que es generen a les seves aules? Quina actitud solen adoptar? Hi ha algunes "pautes" o acords establerts des de la direcció del centre en relació amb això?*

El tema de la violència surt a moltes coordinacions per veure quines estratègies hem d'anar fent entre tots. Es nota que hi ha una gran preocupació envers la violència.

- ✓ *Com valoraries el treball que desenvolupem les educadores socials de l'Ubuntu cada tarda amb els infants?*

A qui he de dir que gràcies a Déu hi ha projectes com l'Ubuntu amb persones com les que esteu cada tarda treballant-hi, perquè proporcioneu un benestar a aquests nens, aquests nens que moltes vegades no sabem que està passant a casa... Moltes vegades estan molt perduts, i jo crec que sou referents total d'aquests nens, de veritat.

- ✓ *Tal com recullen recentment algunes investigacions sobre la violència escolar, sembla que la variable gènere marca importants diferències quant a la manifestació i el tipus de violència. Com penses que condiciona la variable gènere en la violència?*

Jo crec que completament. És a dir, que els nens freqüentment són més agressors i les nenes més víctimes, però això ens dóna a entendre que els dos necessiten un acompanyament. Quan la violència és patida per un nen moltes vegades encara hi ha més silencis, més tabú, sobre el tema. En canvi, a les nenes ens socialitzen com a víctimes, i és molt més fàcil de poder sortir i explicar el que està passant. En canvi, un nen ho té molt més difícil. Jo crec que el gènere condiciona completament.

5. La seva mirada com a dona i activista

- ✓ *Com a dona i activista del Col·lectiu De Nadie, que denuncia i condemna el maltractament institucional, com penses que podem contribuir des de l'Ubuntu a combatre la violència amb la qual conviuen els infants?*

Jo crec que sí que hi ha una tasca important seriosa de no convertir-se a una institució "dinosàurica" o jeràrquica. Jo crec que l'Ubuntu ha de ser un projecte molt més flexible —molt més líquid, per dir-ho d'alguna manera—, que tingui implicacions allà on l'escola per definició no pot arribar. Jo crec que teniu certes perspectives, o certs camps, que vosaltres sí que podeu intervenir-hi, i jo crec que és important adaptar-se. És a dir, que l'Ubuntu pugui adaptar-se a la realitat més canviant dels nens i nenes. Crec que sou molt



més flexibles per ser un projecte petit, i això és una cosa molt important a desenvolupar en el futur, en els pròxims deu anys.

- ✓ *Com a psicòloga, activista i dona, penses que el feminisme ens pot aportar sabers que orientin les nostres pràctiques com a educadores per treballar la violència amb els infants i fomentar la convivència en l'àmbit educatiu? Quins podrien ser aquests sabers? Cap on anirien orientats...?*

Evidentment, jo crec que el feminisme és una perspectiva de vida. És a dir, promou la igualtat de tots els éssers humans i jo crec que el patriarcat actua no només contra les dones, sinó també contra els nens. Jo crec que el feminisme és clau com a pràctica alliberadora per a tots aquells que hem estat sotmesos *bajo el yugo del patriarcado*.

6. Tancament

- ✓ *Des de la teva experiència com a psicòloga, activista i dona, quins suggeriments, consells, em donaries a mi, com a educadora social que treballa cada tarda amb nens i nenes que viuen situacions de violència i que massa sovint les acaben reproduint?*

Jo, com a consell, no sabria què dir-te perquè jo també m'hi trobo, en aquestes situacions. Però jo crec que fa falta més espais de reflexió, més espais que un pugui pensar quin tipus d'intervenció vol portar a terme, que tingui moments per poder-ho fer tranquil·la, que tingui temps per preparar el cas, per pensar-hi. Jo crec que si treballem en una praxi tranquil·la, en el moment que anem de *passilleo, pum-pum-pum*, crec que no serveix moltes vegades el que fem: fan falta espais de reflexió individual i d'equip, d'ajuntar-nos totes, de pensar tot el que volem, i que no sigui ràpid-ràpid, hem d'aprofitar el temps. Per mi el temps és un valor fonamental, que puguem estar tranquil·les i que puguem justificar les actuacions que duem a terme. Però poder-ho parlar totes en equip per mi seria molt important.



Annex 3. Guió del grup de discussió

❖ Consideracions per tenir en compte en el grup de discussió a fi de generar un bon clima:

- a) Presentar i contextualitzar l'objectiu del grup de discussió, explicar la finalitat del TFG i explicar per què m'interessa la seva mirada.
- b) Explicar el contingut i el funcionament del grup de discussió.
- c) Garantir la comoditat del grup en tot moment.

❖ Esquema de les preguntes:

Nom de les participants:

Data de la sessió:

Hora d'inici i finalització de la sessió:

1. Presentació de les participants

- ✓ Edats.
- ✓ Formació.
- ✓ Experiència professional.
- ✓ Temps que fa que treballen al CO.

2. El treball que desenvolupen com a educadores al CO

- ✓ Com concretaríeu les funcions i tasques que com a educadores desenvolupen cada tarda en el CO?
- ✓ Què és el més significatiu de la vostra tasca?
- ✓ Quins sabers de l'educació social destacaríeu com a fonamentals en el vostre treball en el CO i, més concretament, per a treballar amb els nens i nenes que hi acudeixen?

3. La seva mirada envers la violència al CO

- ✓ Com definiríeu l'ambient, el clima, que es respira diàriament al CO?
- ✓ Quina és la vostra mirada sobre la violència que viuen i respiren els infants en el seu entorn més immediat (barri, família, etc.)?
- ✓ De quina manera aquesta es posa de manifest en el CO?
- ✓ Tal com recullen recentment algunes investigacions sobre la violència escolar, sembla que la variable gènere marca importants diferències quant a la manifestació i el tipus de violència. Com penseu que condiciona la variable gènere en la violència?
- ✓ Com acolliu, com us col·loqueu davant de certes explosions violentes d'alguns nens i nenes? Què sentiu?
- ✓ Com valoraríeu el treball que desenvolupen com a educadores cada tarda amb els infants? Com definiríeu aquesta tasca?
- ✓ Si revisem el projecte educatiu de l'Ubuntu, identifiqueu elements favorables, en el sentit que possibilitin el treball educatiu, i elements desfavorables, en el sentit que limitin el treball educatiu.



4. La seva mirada com a dones i educadores

- ✓ Com a dones i educadores implicades en l'Ubuntu, com penseu que podem contribuir des d'aquest projecte a combatre la violència amb la qual conviuen els infants? Quins podrien ser aquests sabers? D'on provenen?
- ✓ Quins sabers pedagògics poden ajudar-nos a pensar i a repensar les nostres pràctiques diàries en el CO, i orientar-nos en el treball educatiu amb nens i nenes que tenen la violència interioritzada?



Annex 4. Transcripció del grup de discussió

Nom de les participants: Alba, Tamara i Míriam

Data de la sessió: 20 de maig 2016

Hora d'inici i finalització de la sessió: de les 15.20 a les 16.30 h

1. Presentació de les participants

✓ *Edats:*

Alba: 26 anys.

Tamara: 29 anys.

Míriam: 29 anys

✓ *Formació:*

Alba: Educació social.

Tamara: Psicologia i màster de Salut mental.

Míriam: Pedagogia i finalitzant el grau d'Educació social.

✓ *Experiència professional:*

Alba: Implicació en l'educació en el lleure amb infants. Pedagogia ambiental. Ha treballat amb discapacitats adults i infants i també ha treballat amb gent gran amb demència.

Tamara: Ha treballat amb infants i adolescents en risc en un CRAE i té experiència en l'àmbit de l'educació en el lleure.

Míriam: He treballat en l'educació no formal en el lleure amb infants i adolescents en el voluntariat. I he treballat en tres projectes de CO diferents en els darrers anys.

✓ *Temps que fa que treballen al CO:*

Alba: 3 anys.

Tamara: 1 any.

Míriam: 1 any.

2. El treball que desenvolupen com a educadores al CO

✓ *Com concretaríeu les funcions i tasques que com a educadores desenvolupeu cada tarda en el CO?*

✓ *Què és el més significatiu de la vostra tasca?*



Alba: Bàsicament, tot el que és la realització i programació d'activitats, l'acció directa amb els nens, la dinamització de cada tarda, coordinacions amb els agents implicats a cada cas i treball amb la família.²⁹

Tamara: Una mica l'objectiu és el benestar personal, emocional, afectiu, de forma transversal i de forma integral per el seu bon desenvolupament.

Míriam: Sobretot també acompanyar des del reconeixement, des de la pedagogia de l'esperança, no perdent de vista la nostra funció ètica i política.

Tamara: Sobretot, la funció que tenim comença pel vincle: és el primer que hem de tenir en compte per treballar el dia a dia, donar molt d'amor i *carinyo* i, a partir d'aquí, treballar les nostres funcions i tasques.

Míriam: Jo intento en aquest sentit, pensant en l'apoderament, en una funció de potenciar l'esperit crític en aquestes personetes.

Alba: Sí, que el nen sigui un agent actiu i participi de tot, i donar eines perquè tingui la capacitat de ser una persona crítica amb ell mateix i amb l'entorn.

Tamara: Sí, exacte: no tan sols tenim una funció assistencial de posar *parches* i fer de *mamis*, sinó anar una mica més enllà.

Alba: Sí, però no acaba sent fàcil, no?

Tamara: Clar, perquè primer hem d'anar a contemplar la necessitat dels xiquets, i això a vegades dificulta anar més enllà.

Míriam: Jo, treballant en els CO, a vegades he tingut la sensació que a vegades anem a mínims en aquest sentit. Pel fet de ser nens i nenes en risc d'exclusió social aquestes etiquetes ens condiciona a l'hora de pensar que hem d'anar a mínims, com per exemple: hàbits d'higiene, alimentació sana per berenar, normes, rutines molt bàsiques i límits. I a vegades potser ens deixem de treballar aspectes i reptes més ambiciosos si no tinguessin l'etiqueta de "risc".

Tamara: Vols dir que la pròpia etiqueta ens condiciona, oi? Sí, pot ser... Jo a vegades tinc la sensació que no sé distingir quina és la meua necessitat com a professional que el nen faci o la necessitat del propi nen en aquest moment. Això no estic dient que no es podrien demanar molt més si no ens influenciés de manera gairebé inconscient l'etiqueta de "risc". A vegades jo tinc bastant la sensació que ens trenquem el cap perquè surtin activitats, surtin objectius, per veure canvis en el nen de que tu com a professional has estat fent i funcionen, veure si creix o no la floreta que has plantat.

Míriam: Jo penso que va vinculat amb com tu sentis dintre teu la funció d'educadora social: si tu penses que aquesta professió és una eina de transformació social t'impliques amb aquests canvis, intentar anar més i generar canvis que pensis que són positius per la societat i per l'infant.

Tamara: Però no és una eina, és una persona.

Alba: Ja, a vegades és complicat veure on hem d'anar i quina és la necessitat real.

Tamara: En realitat, no deixem de ser persones que ens impliquem molt i ens creiem molt la nostra feina.

²⁹ Amb la voluntat de recollir amb la màxima fidelitat la informació generada durant el grup de discussió, en aquesta transcripció he respectat el llenguatge i les expressions originals de l'expressió oral.



- ✓ *Quins sabers de l'educació social destacaríeu com a fonamentals en el vostre treball en el CO i, més concretament, per a treballar amb els nens i nenes que hi acudeixen?*

Tamara: La vessant social, és a dir, cohesió, relació, no? Partir que som una societat i que hem de conviure.

Míriam: I la part d'educació en valors, transmissió de valors culturals...

Tamara: Sí, i tant, i des de la igualtat i la crítica.

Alba: Sí.

3. La seva mirada envers la violència al CO

- ✓ *Com definiríeu l'ambient, el clima, que es respira diàriament al CO?*

Tamara: Hostil, no diria que cada dia però sí que en alguns moments em sento que *somos el saco de boxeo del chaval* i hi ha moments que hi ha tensió, que hi ha hostilitat, agressivitat... També hi ha moments que hi ha molta pau, alegria i *carinyo*.

Alba: Intentes potenciar un espai on es sentin segurs i protegits i puguin sentir-se tranquils i sentir-se valorats, on puguin trobar un altre model, un altre punt de referència, però alhora xoquem amb aquest malestar que tenen i, per tant, es generen constantment i inevitablement conflictes.

Tamara: Jo suposo que és el reflexe mirall de la societat. Tenen deu anys i el CO és un espai on es crea la minisocietat dels nens que hi ha dintre. És com un laboratori, llavors ens trobem que les relacions que s'hi mantenen les porten de casa, de l'escola, i és com que hi ha molta violència sorprenentment. I això és el reflex del que hi ha a la societat i del que la societat els hi ensenya.

Míriam: Jo penso que la violència estructural existent, i més l'afegit de la situació de vulnerabilitat i manca d'oportunitats en què es troben les nenes i els nens, es manifesta diàriament en el seu malestar, la ràbia que tenen, els nervis, els canvis d'humor i fins i tot de forma patològica en la salut mental a causa del patiment social. Quan moltes vegades notem un malestar tan gran que esdevé en patologia... De fet, tenim alguns casos de salut mental preocupants al CO.

Tamara: Sí, hi ha molt de malestar.

- ✓ *Quina és la vostra mirada sobre la violència que viuen i respiren els infants en el seu entorn més immediat (barri, família, etc.)?*

Tamara: El que dèiem i afegint... Estem parlant d'un barri on hi ha hagut molts desnonaments i la crisi ha afectat molt fortament, amb situacions dramàtiques, i aquests xiquets que estan al nucli familiar conviuen en aquest entorn hostil.

Míriam: Sí, les dades de desnonaments i atur són esgarrifoses.

Alba: Sí, i com al llarg d'aquests anys veiem com es cronifica aquest malestar del barri, i del CO. Són fills de la violència, i això ho podem veure diàriament. Estan en unes condicions molt precàries, completament aïllats de la ciutat de Barcelona.

Tamara: Sembla que la seva ciutat no sigui Barcelona, sinó Ciutat Meridiana. Els pares també transmeten això als seus fills, que viuen en un barri perillós i que han de ser forts.

- ✓ *De quina manera aquesta es posa de manifest en el CO?*



Tamara: Verbalment, comportamentalment, físicament...

Alba: Es respira molta angoixa i malestar...

Míriam: Sí, també es posa de manifest en els nervis. Ells mateixos et saben expressar que estan nerviosos i que no saben com gestionar aquests nervis.

Alba: Sí, jo no havia vist mai un nivell d'agressivitat tant *heavy*.

Tamara: Inclús en la mirada et transmeten aquesta violència.

- ✓ *Tal com recullen recentment algunes investigacions sobre la violència escolar, sembla que la variable gènere marca importants diferències quant a la manifestació i el tipus de violència. Com penseu que condiciona la variable gènere en la violència?*

Tamara: Total. A més, estem en una societat completament patriarcal en la qual el gènere marca la conducta i, per tant, en el moment que ets home o dona tens una construcció social en la qual t'has d'identificar en dos patrons: nen o nena. I això per mi és violència.

Alba: I tot el conjunt d'estereotips que podem veure en la relació entre ells.

Tamara: Ja des de ben xicotets, tenim un nen de sis anys, el més petit, i ja veiem que es comporta segons els patrons de la masculinitat. Veiem com els nens es manifesten més des de l'agressivitat i com les famílies fan comentaris totalment masculistes. A vegades les famílies no tenen en compte la igualtat.

- ✓ *Com acolliu, com us col·loqueu davant de certes explosions violentes d'alguns nens i nenes? Què sentiu?*

Alba: Doncs com podem...

Tamara: Intentem que sigui verbal, però a vegades hem de posar el nostre cos, cosa que no ens agrada gens i ens genera reflexió i debat i, sobretot, malestar.

Alba: A vegades és molt frustrant, i a vegades no tenim la resposta per reconduir la situació.

Míriam: Jo crec que ens col·loquem des del reconeixement de la seva situació, justament quan algú "peta" anem més enllà, ens preguntem què està passant perquè peti, com se sent i com em sento jo, i com tot això també ens remou a nosaltres.

Alba: Sí, molts cops connectem amb el seu malestar i l'entenem.

Tamara: A mi el que em torba més i el que em fa pensar més és el *com* de la pràctica: si hi ha un malestar vol dir que hi ha una vivència darrera. Però a vegades com a CO no podem justificar el seu malestar i tenim el pes de la institució, en què no podem deixar que passin depèn de quines coses.

Míriam: I més que la institució, a vegades el límit funciona com una eina facilitadora del seu desenvolupament personal, ja que a vegades quan parlem de límits pensem en autoritat, però els límits es poden entendre per generar benestar.

Tamara: Jo tinc la sensació que arribem tard... Ja ens trobem amb xiquets que han integrat molt que hi ha control, poder i conseqüència. I a vegades sempre partim d'una reflexió sobre el benestar però és difícil arribar en aquest punt amb el malestar que tenen.

- ✓ *Com valoraríeu el treball que desenvolueu com a educadores cada tarda amb els infants? Com definiríeu aquesta tasca?*



Míriam: Ara que ja estem a final de curs, és un xic esgotador. Jo sento que arribo amb les piles carregades i acabo la tarda baixa d'energies. Dipositem moltes energies pensant en ells més enllà de les hores que estem amb ells. Jo em sento també fent molta autocrítica, què estem fent bé, què cal millorar, què podem fer per cada infant i fins on no podem arribar.

Tamara: Jo esgotada també, cansada, però a mi el que més m'esgota és el trobar l'equilibri quant puc fer jo, fins a quin punt li dono les eines i fins a quin punt no. Jo no estic al centre obert per dir als nens com han de créixer i com s'han d'identificar... Els hi vull donar eines, però hi ha cops que sento que no ho fem, perquè acabo sent jo l'ordenant: "fes això, fes *lo* altre".

Alba: A mi això em confronta molt amb mi mateixa. Hi ha coses en les quals no hi crec i que jo no treballaria així, però per la situació, falta de recursos i tempos ho he de fer així. A vegades, el no poder fer les coses millor et frustra constantment. Aquest últim any m'ha generat molta confrontació i molt preguntar-me a mi mateixa en la posició de dirigir sempre el que han de fer els nens i nenes.

Tamara: Sí, i jo vull que siguin ens transformadors, però ells també em transformen. El que passa és que constantment estem ordenant. Jo no puc deixar que es pugui a les taules, però potser si estiguéssim en un altre espai sí que els podríem deixar.

Míriam: Potser el fet d'estar en la institució escolar ens condiciona molt, i potser a vegades seguim límits propis de l'escola pel fet d'estar-hi.

Alba: sí, és complicat fer projecte de centre obert a l'escola. Els hi costa diferenciar, als nens. I alguns no canvien d'espai en tot el dia.

Míriam: Jo també valoro molt el compromís i la implicació amb la qual treballem com a persones que treballem a l'Ubuntu i la il·lusió dipositada.

Tamara: És un treball esgotador, poc remunerat, poc reconegut, que confronta amb la teva persona. Però és un treball que emociona.

Alba: N'aprendrem mai a discernir? Però no deixem de treballar amb persones i personetes i penso que això ens afecta. No sé si amb l'experiència podré marcar una mica més de distància. Jo m'emporto moltes coses a casa de la feina i això energèticament esgota molt.

- ✓ *Si revisem el projecte educatiu de l'Ubuntu, identifiqueu elements favorables, en el sentit que possibiliten el treball educatiu.*

Tamara: Penso que és bastant horitzontal la feina, és molt d'equip, s'utilitza molt la reflexió i el debat. Però alhora això també desgasta i genera esgotament. Hi ha una accessibilitat fàcil a l'Associació, una mirada positiva a les propostes.

Alba: L'Ubuntu està molt arrelat al barri i això és molt important. Jo pensava en l'esperit Ubuntu, "de totes". Treballar des del "jo sóc perquè tu ets", la filosofia Ubuntu...

Míriam: Jo crec que una cosa favorable és que ens cuiden com a treballadores. I alhora, penso que han fet una cosa molt important dins del barri amb un sentiment comunitari, que és obrir les portes de l'escola a projectes sociocomunitaris. És un gran repte obrir barreres i ells ho han fet, i en aquest sentit des del projecte Ubuntu s'ha reivindicat que l'escola és dels nens i nenes del barri.

- ✓ *Identifiqueu elements desfavorables, en el sentit que limiten el treball educatiu.*



Míriam: Tu abans Tamara els has dit: el reconeixement social, professional de la nostra tasca, la manca de reconeixement retributiu... I jo veig que l'escola també ens limita. El fet de treballar a l'escola i que els nens i nenes no puguin canviar d'espai és un fet complex.

Alba: A nivell pràctic és un projecte molt verge el de CO. Gestar un projecte i portar-lo a terme és complicat. No és el mateix un casal que un CO. És un equip que ha canviat i les línies estan poc definides i encara ens estem ubicant i situant. Com a CO ens limita molt la poca coordinació del circuit de serveis socials. Aquest any ens esta costant situar-nos.

Tamara: Sí que és important obrir les escoles, però té les seves limitacions a l'hora de realitzar el CO, ja que tothom mira els nens i nenes des de la seva parcel·la, i això fa que el treball no tingui tanta qualitat i no deixa de ser alhora un reflex de la societat, així individualment anem cadascú mirant la seva parcel·la, i treballar a l'escola és molt *guai* com a espai, però en realitat a la pràctica pel nostre projecte ens limita massa. No tenim sala pròpia per poder realitzar les activitats dels infants, tot i que l'equip directiu ens deixa utilitzar sales, materials... Encara queda molt per aprendre. I és un inconvenient que els xiquets no desconnectin.

Alba: Tenim un debat sobre límits i potencialitats de l'educació formal i l'educació no formal, pactes de convivència...

Tamara: Està bé, l'escola, perquè ens permet no crear una altra parcel·la, però és molt complicat de gestionar. Ara per ara el fet d'estar a l'escola jo ho veig com un inconvenient.

Míriam: Alhora penso que estem patint les conseqüències de no saber treballar en xarxa. Jo també sento que ens falta temps per treballar en profunditat els casos i ens falta reflexió.

Tamara: Sí, estem en l'era de produir i consumir. No volem a ningú parat, tota l'estona és activació... I això ens confronta.

4. La seva mirada com a dones i educadores

- ✓ *Com a dones i educadores implicades en l'Ubuntu, com penseu que podem contribuir des d'aquest projecte a combatre la violència amb la qual conviuen els infants? Quins podrien ser aquests sabers? D'on provenen?*

Tamara: Educar amb l'exemple, pensar que estem amb persones, pensar en el llenguatge no sexista quan diem "nois i noies"... Si veiem alguna actitud masclista, doncs la intentem treballar i abordar, no la passem per alt. No és tant treballant activitats concretes sinó en el dia a dia.

Míriam: Sí, i quan veiem alguna actitud que ens sembla opressiva o poc respectuosa ens proposem sempre fer una resolució de conflictes de forma positiva, des de la reflexió i l'empatia i no des de la imposició, intentant que entenguin per què no ens ha agradat aquella actitud. Sempre estem fent mediacions constructives, ens trenquem molt el cap pensant estratègies i recursos des de l'àmbit de treball de les emocions, intentant que els infants connectin amb les seves emocions, preguntant com se senten...

Tamara: Sí, i de fet en aquest moment, treballant les emocions, es nota si és xiquet o xiqueta.

Alba: Al CO intentem educar des de la consciència de gènere constantment, però és molt difícil.



- ✓ *Quins sabers pedagògics poden ajudar-nos a pensar i a repensar les nostres pràctiques diàries en el CO, i orientar-nos en el treball educatiu amb nens i nenes que tenen la violència interioritzada?*

Tamara: Sabers que no es basin en el control. Pensar en la mediació, en el treball emocional, veure els infants des d'una perspectiva de persona. I sortint del model patriarcal i atenent el que la lluita feminista sempre ha reivindicat.

Míriam: Penseu que a vegades reproduïm alguns valors patriarcals en el dia a dia?

Tamara: Segur.

Míriam: Quan exercim practiques més aviat patriarcals, com us sentiu? Jo em sento frustrada i em genera un gran malestar.

Alba: I tant, no et sens còmode i a vegades tires per l'autoritat perquè veus que és el que funciona o perquè veus que és el seu llenguatge, i dóna resultats a curt termini, però no és la manera.

Míriam: Jo també m'he adonat que la nostra funció és més complicada d'exercir pel fet de ser dones. Els infants respecten més un educador noi que una educadora noia, i fins i tot els rols entre educadors i educadores a vegades estan estereotipats segons els rols de gènere, i ens trobem amb jerarquies. Tanmateix, educant des de la humanitat i les emocions és més complicat que fer-ho des de l'autoritat i el control.

Alba: Sí, el treball i vincle de les emocions és molt més lent.

Míriam: Intentem apostar per una societat no patriarcal des del món social, que aculli les diferències però alhora ens trobem que en el dia a dia no acaba sent així.

Tamara: És com una mentida, diem "paritat de sexes", però a la vegada reclamem postures d'igualtat. Dins del propi equip de l'Ubuntu a vegades hem reclamat la figura d'un noi, i penso que ens equivoquem: quantes dones han estat les que han criat als fills? I quants homes s'evadeixen de llurs responsabilitats? I, en canvi, els necessitem per paritat en els equips... És complicat. Jo sento que són moltes les batalles que lliurem les dones en el món social.

Míriam: Totalment d'acord.

Tamara: Jo moltes vegades em sento exercint violència i control perquè m'escoltin perquè em facin cas. I no m'agrada haver de cridar i exercir aquesta violència.

Míriam: En el dia a dia, acabem optant per una situació de poder i control que els petits no tenen, i és frustrant exercir aquets rols. Alhora, veiem diàriament com el poder patriarcal els està fent de mal, als infants. Els rols de gènere estan molt accentuats, i ja els nens i nenes tenen etiquetes d'"agressors" els nens i de "víctimes" les nenes. Les etiquetes no ens han de servir per estigmatitzar ni justificar. Ja se t'etiqueta *superràpid* dins d'un model patriarcal.

Tamara: Sí, i és molt difícil de lliurar-nos d'aquestes etiquetes. Fixa't que quan anem a coordinacions amb les escoles ràpid surt la idea que el nen és un agressor i la nena una manipuladora.

Míriam: Jo penso que algunes etiquetes ens poden servir per situar-nos, sempre que no les justifiquem i sapiguem d'on venen per poder anar més enllà.

Alba: Sí, cal anar sempre més enllà.

