



L'EDUCACIÓ I EL QUART MÓN

TAN A PROP I TAN LLUNY

Anna Gené
(ed.)

sud
nord

L'educació i el Quart Món

Tan a prop i tan lluny

L'educació i el Quart Món

Tan a prop i tan lluny

Anna Gené (ed.)

Gloria Atarés
Emília Caballol
Jordi Domingo
Teresa Estany
Lluïsa Huguet
Maria Huguet
María Jesús Izquierdo
Raül Manzano

Edicions de la Universitat de Lleida
Lleida, 2005

© Edicions de la Universitat de Lleida, 2005

© Centre de Cooperació Internacional de la Universitat de Lleida

© **Del text:** els autors

Maquetació: Servei de Publicacions de la UdL

Portada: cat & cas

2bf VdR af S|ZIRIZ V|V|ecõ_ZIR YR VdRe aRec`TZ_RUR aVc 3R_TDR_eR_UVc

ISBN: 978-84-8409-458-6

Aquest llibre ha estat subvencionat, parcialment, per la Generalitat de Catalunya, mitjançant la Convocatòria d'ajuts a l'edició i la difusió de llibres de text o manuals universitaris en català.

Índex general

La vivència del quart món: anàlisi dels sentiments que desperta	9
<i>Teresa Estany</i>	
De la caridad a la solidaridad en un mundo segregado	13
<i>María Jesús Izquierdo</i>	
El quart món, la societat i l'espai	25
<i>Jordi Domingo</i>	
Recursos i estratègies de treball a l'aula i als centres	47
<i>Lluïsa Huguet i Recasens</i>	
Experiències educatives	55
<i>Maria Huguet i Recasens</i>	
Comunitats d'aprenentatge, una experiència d'èxit escolar per a totes i tots	63
<i>Raül Manzano Tovar</i>	
Actuació municipal en salut maternoinfantil	73
<i>Gloria Atarés Sanmartín i Emília Caballol Vilaró</i>	

La vivència del quart món: anàlisi dels sentiments que desperta

Teresa Estany

Psicòloga

Quan ens disposem a estudiar un tema podem fer-ho de moltes maneres. Els camins per aprendre i entendre són molt diversos, com ens ho mostren els experts en aprenentatge. Però quan el que volem estudiar és una qüestió relacionada amb la vida de les persones, en el vessant social, psicològic, econòmic o polític, el que passa, encara que no ens n'adonem, és que ho fem a través de la nostra pròpia història, vivències i sentiments respecte al que estudiem. Només podem pensar mitjançant l'imaginari previ que tenim sobre allò en què pensem. En aquest sentit, posem en qüestió la suposada objectivitat total que requereix l'acte d'investigar.

Això en si mateix no és ni bo ni dolent. Simplement es dona així sempre. Per tant, té efectes sobre l'acte d'aprendre i aquests efectes poden ser més o menys desitjables: de vegades actuen com un estímul per voler saber més, sense gaires prejudicis respecte on ens portarà aquest coneixement.

Però, de vegades, si el que un sent, conscientment o inconscientment, és poc tolerat o desagradable, pot situar-se en relació amb l'objecte d'estudi de forma que no permeti la tranquil·litat suficient per suportar psíquicament aquell coneixement, de manera que es tenen dificultats per resseguir i aprofundir en l'estudi. Potser podrà fer-ho, però sotmès a tantes defenses psíquiques que esdevé un pensament excessivament rígid o ple de prejudicis.

Aquesta realitat és la que va inspirar el contingut de la primera sessió del curs, sota el títol *La vivència del quart món, anàlisi dels sentiments que desperta*. Justament per no deixar-ne fora l'imaginari propi del qual parteix cadascú.

Perquè ens adonàvem que la pobresa i la marginació, si bé de vegades la sentim molt lluny i com una cosa que no té a veure amb nosaltres, d'altres la sentim molt present i ens inquieta, perquè connecta amb tot allò vulnerable, limitat i difícils que hi ha en nosaltres, ja sigui relacionat amb la salut física com psíquica, o bé amb la vida laboral i social, les relacions personals o la relació amb la natura i el món.

La sessió va transcórrer pausadament. Els assistents van fer un recorregut intern i personal mitjançant l'intent de respondre a la següent pregunta, plantejada per la coordinadora: Quins sentiments apareixen quan la veieu directament o teniu notícia de situacions de pobresa?

Resum de les idees principals

D'entrada, es preguntaven per què hi ha pobresa al món. Primer sorgiren les explicacions de caire social, econòmic i polític, però de seguida es preguntaren si no deu ser que alguns i algunes es troben en aquesta situació "perquè volen"; fent l'associació del ser pobre amb un inconformista-inadaptat que no vol sotmetre's a les exigències de la societat de consum. Com si fos una opció lliure de vida. Aquesta versió correspon a una idea romàntica i idealitzada del desfavorit.

Sorgia també la incertesa i la inquietud per saber si els pobres només són *els altres*, o bé també *nosaltres* estem exposats a trobar-nos en aquesta situació. Hi havia qui contemplava aquesta possibilitat i mirava d'identificar-se amb ells. A altres els resultava més difícil i ho vivien com allò inimaginable i impossible per a ells o elles.

Quan podien abandonar la racionalització i concretaven els sentiments que tenien apareixia sobretot la llàstima i la pena, o bé el rebuig, no clarament expressat, sinó sota altres formes, com ara l'enuig o la indignació quan el *pobre* menysprea o fa un *mal ús* del que estem disposats a donar-li.

S'hi entreveia la percepció del *pobre* com algú no autònom que s'ha de sotmetre al que els altres li donen i organitzen; i que n'ha de fer un ús d'acord amb el que es considera *correcte* en matèria de salut i formes de viure segons els costums de la cultura de la classe mitjana.

La impotència era un altre sentiment molt present en la sessió: "no s'hi pot fer res", "no sabem què fer", "si faig caritat, em sento estúpida, si no en faig, em sento culpable". S'apel·la al que és *políticament correcte*, però sense saber tampoc ben bé en què consisteix.

La impotència desplejava, tanmateix, un ventall de posicionaments:

- Si no puc fer-hi res, els ignoro i visc com si no hi fossin. Això tampoc estava expressat d'aquesta manera, però l'observació de la vida diària ens mostra que a la pràctica és així. Vivim lluny d'on ells i elles viuen, no passem pels *seus* carrers, i els que circulen pels *nostres* carrers els veiem com si formessin part del mobiliari urbà.
- Si la impotència i la llàstima són prou intenses hom es pot mobilitzar activament i decidir fer-hi alguna cosa per pal·liar o prevenir el fenomen. Hi havia veus que expressaven la necessitat i el desig de compromís i ajuda, ja sigui des de

l'àmbit polític, professional o estrictament personal. Però, en aquest cas, és important remarcar com aquesta ajuda podia fàcilment adquirir un caire paternalista tendint, sense adonar-se'n, a voler organitzar la vida d'aquestes persones segons la nostra cultura, tal com dèiem abans. Tenint en compte com pot resultar d'insuportable a vegades el que veiem, poden sorgir fàcilment sentiments de voler-ho arreglar tot, de fer-ho desaparèixer a qualsevol preu. La vivència d'aquest *furor curandis* s'ha de prendre amb molta precaució perquè pot comportar que no tinguem l'objectivitat mínima necessària per atendre cada problemàtica segons la seva especificitat, i també pot fer perdre la humilitat necessària per reconèixer que, en principi, ningú té la veritat sobre què és millor per als altres.

A partir d'aquesta sessió i per poder seguir pensant i adquirint coneixements en aquest sentit es van organitzar dos conferències i una taula rodona sobre experiències educatives que a continuació es presenten:

De la caridad a la solidaridad en un mundo segregado¹

María Jesús Izquierdo

Universitat Autònoma de Barcelona

En el intento de protegernos contra el miedo a la incertidumbre, tendemos a considerar los males que aquejan al mundo como algo externo y ajeno. Incluso cuando nos mueve la compasión ante las penurias y el sufrimiento ajeno, la tentación es tomarlo como algo que sólo puede ocurrir a los demás. El otro se concibe como si se hallaran a una considerable distancia tanto física como cultural; no podemos dibujarnos la miseria material y moral como un hecho cercano. Alejar al menos imaginariamente los riesgos, las tragedias y la pérdida de control de la propia vida tiene un efecto reconfortante. Nos permite construir una imagen propia de invulnerabilidad, multiplicada por el hecho de que además de no reconocernos vulnerables, nuestra posición en las relaciones con el *otro* se hace tranquilizadora, porque se crean condiciones para que no quepa la empatía, esa capacidad de imaginar lo que el otro está experimentando, y mucho menos la compasión, valoración de que el sufrimiento ajeno es inmerecido. Tal como nos lo presenta Martha NUSSBAUM (2001), la compasión implica la creencia o valoración de que el sufrimiento ajeno es severo, de que la persona no merece el sufrimiento que está padeciendo, de que las posibilidades de la persona que experimenta la emoción de la compasión son similares a las del sufriente y, finalmente, el reconocimiento de la propia vulnerabilidad, sin el cual es muy difícil que se experimente compasión.

La preocupación por el tercer mundo, la proliferación de ONG comprometidas en acciones para eliminar la pobreza y sus secuelas en el llamado tercer mundo afirma y niega nuestra capacidad para la compasión. En una primera mirada no podríamos pretender que la compasión se halla ausente, ahora bien, si consideramos que una de las características de la compasión es sentir que quien se moviliza ante la miseria tiene las mismas posibilidades de sufrirla que quien la está experimentando, tenemos más dudas sobre la naturaleza de las fuerzas que impulsan a depositar energías y compromiso con el tercer mundo. Es cierto que no se suelen asociar este tipo de acciones a la compasión, sino más bien a la solida-

¹ Ciclo de conferencias: *L'educació i el Quart Món: Tan a prop i tan lluny*. Universitat de Lleida i Centre de Cooperació Internacional. 18 de novembre de 2003.

ridad. El concepto de solidaridad ha quedado desvirtuado. La acción solidaria y el propio sentimiento de solidaridad, parte de la creencia de participar de una suerte común, sintiendo que las propias condiciones de vida y de relación están indisolublemente vinculadas a la suerte del otro. Lo que se moviliza es más bien un sentimiento caritativo, una actitud generosa hacia las personas más necesitadas. Lo que moviliza la acción del voluntariado, en buena medida, no es el sentimiento de similitud, sino la percepción de lo diferente e inferior en cuanto a sus condiciones de vida. Nos atrae como lo lejano, de otra cultura, con otro sistema de creencias, otro aspecto físico y otras cualidades morales. No es la percepción de la propia vulnerabilidad, sino el sentimiento de poder, o la necesidad de recuperarlo, lo que muchas veces mueve. Es precisamente en esto en lo que se basan las cada vez más frecuentes campañas de *marketing* emprendidas por las ONG más visibles en los medios de comunicación. El dispositivo emocional que se movilizaría por sí solo y a la vez se activa deliberadamente, conduce a presentar el hecho de la desigualdad a una luz particular. No como el resultado de una cadena de interacciones económicas, políticas y sociales, en que la suerte de los otros está vinculada a la suerte de uno o de una misma o de nuestros seres queridos, sino como un fenómeno alejado geográficamente y culturalmente.

Podríamos decir, pues, que la enajenación del sufrimiento y el sentimiento de caridad son modernas formas de exclusión social, formas perversas de compatibilizar la creciente desigualdad social con la democracia, es decir, la creencia en la igualdad entre los seres humanos.

1. Pobreza y desarrollo

La pura contraposición entre pobreza y riqueza no tiene la virtud por sí sola de activar sentimientos solidarios, ya que las desigualdades que evidencia tal operación pueden ser atribuidas a factores endógenos al grupo carente, como la falta de formación, el escaso desarrollo, las guerras internas y sistemática destrucción de riqueza; y cuando hablamos en el plano individual, la desestructuración familiar, los trastornos psíquicos y el déficit en la socialización son, entre otros, factores a los que frecuentemente se recurre para dar cuenta de la desigualdad.

Es cierto que se tiende a la contraposición precisamente aspirando a despertar solidaridad. El acercamiento a la desigualdad de un modo que inspire solidaridad requiere dar un paso más, mostrando que el déficit no se limita a las condiciones de distribución de la riqueza, sino a las de control del proceso productivo, decisión sobre productos a generar, localización de las actividades productivas y proceso de apropiación de los resultados del trabajo. Contemplándolo en estos términos, se evidencia que la suerte de unos y de otros es parte de un proceso global; las vidas de unos y otros se encuentran encadenadas. En ese punto cabe esperar que concibamos la desigualdad, cuyo origen se presenta en términos de procesos de apropiación de la riqueza, es un fenómeno global y no sectorial, como muchas veces se concibe. Por añadidura, se presenta en forma de intereses antagónicos que alimentan la inestabilidad social, el terrorismo y las guerras. Cabe incluso que

nos planteemos el hecho de que nuestra favorecida posición puede hallarse amenazada. No sólo nuestro bienestar material, sino la vida misma se pone en juego, sea porque nuestros privilegios se vean atacados por los desposeídos, o porque nuestra posición en la red de intercambios se trastoque quedando expulsados de lo que hasta entonces concebíamos como un seno protector. Esta mirada sobre el mundo y nuestra posición en el mundo activa otra forma de solidaridad. Ya no se trata de saber que mi bienestar es dependiente de la existencia de mecanismos de desposesión, sino de concebir la posibilidad de que el vínculo posesión/desposesión vaya en mi contra.

Si experimentamos compasión, el recorrido cognitivo/emocional que hacemos es considerar que lo que le pasa al otro es grave, que no es merecido, que también nos podría pasar a nosotros; por tanto, reconocemos nuestra vulnerabilidad. La solidaridad añade a esa manera de ponerse frente al otro la conciencia de que su suerte depende de la mía, y lo que es más importante, que la mía depende de la suya. Y eso no sólo desde el punto de vista normativo, el del deber ser, sino también desde el punto de vista práctico, lo que les ocurre a los demás tiene impacto sobre mi propia vida.

Un intento de evitar estas visiones *caritativas* en favor de las *solidarias* es contraponer. Así es como se nos advierte de que estando concentrada en Asia, América Latina y África el 75% de la población mundial, solamente cuenta con el 25% de la riqueza de la tierra, el 12% de la producción industrial, el 4% de la investigación científica y cifras más alarmantes aún en lo que se refiere a la calidad de vida. Se nos informa que, por contra, siendo los países ricos la cuarta parte de la población del mundo, consumen el 70% de la energía mundial, el 75% de los metales, el 85% de la madera, el 60% de los alimentos, etc.² (ver ORTEGA RAMOS).

La contraposición opera a modo de aviso dirigida a quienes suponen que la cuestión de la pobreza, cuando se toma a escala mundial, se resuelve mediante la facilitación de los procesos de desarrollo económico, exportando el modelo de desarrollo que ha caracterizado a los países industrializados. Tal pretensión se desploma por su propio peso, dado que si tan sólo se duplicara el crecimiento económico de los pueblos del Tercer Mundo, se multiplicaría por diez el consumo de combustibles fósiles y por doscientas el de minerales. El modo de desarrollo que se nos presenta como modélico y aplicable de un modo universal es, en realidad, excluyente. De un modo irresponsable, o tal vez sostenido en la pretensión de que a largo plazo todos estaremos muertos y, por tanto, no es preciso contar con los efectos que tengan nuestras acciones, a los países empobrecidos se les pone delante la zanahoria del desarrollo. Asimismo, tendemos a tranquilizarnos pretendiendo que ésa es la receta que se les debe aplicar. Son este tipo de planteamientos los que se manejan en el marco en el que opera la caridad.

² Esta visión omite la consideración de que el empobrecimiento amenaza particularmente a las mujeres, los niños y los ancianos.

Cuando vemos el sufrimiento y la miseria material en el mundo, si es que queremos mirarlos, nos podemos consolar apoyándonos en una justicia distributiva tramposa, diciéndonos que también en los países industrializados tenemos graves problemas, para inmediatamente localizarlos en ciertos sectores sociales de los que no formamos parte, y respecto de los cuales no experimentamos el más remoto indicio de reconocimiento, y todavía menos, de identificación.

2. El cuarto mundo

El reconocimiento de la pobreza a escala local ha hallado un término con el que se expresa: el cuarto mundo. Si el tercero está fuera, cabría suponer que el cuarto lo tenemos en casa. Sin embargo, el término mismo invita a imaginarse que todavía está más lejos de nosotros, ya que hay más distancia entre el uno y el cuatro que entre el uno y el tres.

Cáritas informa de la existencia de ocho millones de pobres en España, según GARCÍA NIETO, que en la cuantificación de la pobreza utiliza los indicadores y criterios que la Comisión Europea empleó para el estudio *La pobreza en la comunidad* (1984):

Se consideran pobres a los individuos, familias y grupos de personas cuyos recursos (materiales, culturales y sociales) son tan escasos que están excluidos de los modos de vida mínimos aceptados en el Estado miembro en el que viven.

El umbral de la pobreza se establece en ingresos inferiores a los ingresos medios de la sociedad en que se vive. Ocho millones de españoles se encuentran en esta situación. La mitad de los mismos está en situación de pobreza severa, y se encuentra tanto en las zonas urbanas marginales como en las zonas rurales deprimidas.

Siguiendo la estrategia de la contraposición a la que nos hemos referido un poco más arriba, Cáritas informa que:

- El 10 por ciento de las familias españolas acumulan un 40 por ciento de la renta.
- El 21,6 por ciento de las familias, más pobres, tan sólo disponen de un 6,9 por ciento del total de los ingresos.
- Los ingresos de un 20 por ciento de las familias en ciudades de más de 250.000 habitantes no superan las 12.500 pesetas mensuales por persona.
- Los hogares situados por debajo del umbral de la pobreza están viviendo con unos ingresos de tan sólo un 51,8 por ciento de lo que necesitan para cubrir de un modo suficiente sus necesidades mínimas (datos tomados de GARCÍA NIETO).

3. Quiénes son los desposeídos

Ancianos. Según Arrels, cerca de 800.000 ancianos que no tienen ningún derecho a pensión, y 500.000 se encuentran en situación de pobreza severa. Según datos de Cáritas de Barcelona, el 71 por ciento de los ancianos padecen enfermedades y necesitan asistencia permanente que, en la mayoría de los casos, no tienen. El 15 por ciento de estos ancianos viven solos. Hay que recordar que la mayoría son mujeres.

Otro colectivo clásico son los gitanos. Alcanzan la cifra de 300.000 los que se encuentran en situación de pobreza.

En las zonas rurales más deprimidas (situadas en Andalucía, Extremadura, la Meseta, Galicia y zonas de la alta montaña de Cataluña y Aragón) viven aproximadamente 600.000 personas.

También se encuentran situados por debajo de la línea de la pobreza transeúntes, mendigos y vagabundos. Se trata de colectivos que se encuentran al margen de toda referencia social, que son más o menos controlados, tolerados e ignorados.

Hay que añadir el mundo de la prostitución marginal y de las zonas oscuras de algunos barrios urbanos y periféricos de las grandes ciudades.

Arrels señala que el colectivo de los *pobres* está compuesto por ex trabajadores, presidiarios, gitanos, inmigrantes, de los cuales una parte está destinada a engrosar las listas de los *sin techo*.

4. La sociedad de los tres tercios

Otro modo de calificar la desigualdad social lo podemos hallar en el planteamiento de Joaquín ESTEFANÍA (1987), a la que se refiere con la expresión “sociedad de los tres tercios”.

1. El primer tercio, el más pequeño numéricamente, está constituido por los sectores de la clase dominante, económica y política, principal beneficiaria de los logros del sistema. Puestos de trabajo fijos y bien remunerados, y alta calificación profesional, tanto en el sector público como en el privado.
2. El segundo tercio, el más numeroso, corresponde a las clases medias profesionales, a los trabajadores asalariados bien cualificados y con puestos de trabajo seguros que consiguen participar, aunque sea de modo subsidiario, de las ventajas de una economía boyante y del consumo masivo que les ofrece la sociedad.

3. El tercer tercio corresponde a un sector en aumento en el que se encuentran, además de los pobres clásicos y persistentes, atrapados ya en el círculo vicioso de la pobreza, los trabajadores en paro de larga duración, sin subsidio, sumergidos, jóvenes sin trabajo, muchos pensionistas y jubilados, etc.

5. Los ‘nuevos pobres’

La relación de colectivos afectados por la pobreza que acabamos de presentar favorece que se alimenten los procesos de extrañamiento respecto de este fenómeno, señalados al principio de este artículo. En cambio, el concepto de *nuevos pobres*, además de indicar la existencia de situaciones nuevas, nos presenta el fenómeno como algo más próximo, como una eventualidad no tan improbable en nuestras vidas. Los llamados *nuevos pobres* son ciudadanos medios que a causa de una contingencia como el paro, la enfermedad o los desequilibrios psíquicos, llegan a una situación de precariedad que puede derivar en estados de miseria³.

Ingresa en las filas de la nueva pobreza personas con dificultades para insertarse o permanecer en el mercado de empleo. Los parados de larga duración son personas desempleadas demasiado jóvenes para jubilarse y demasiado viejas para que les acepten como trabajadores productivos. Otro colectivo significativo son los jóvenes de ambos sexos que ven pasar los años sin encontrar un empleo estable, en el supuesto de que hayan encontrado alguno. También los contratos temporales o el trabajo sin contrato, situaciones frecuentes en la economía sumergida, son condiciones laborales que pueden desembocar en situaciones de pobreza.

Una forma de *nueva pobreza* particularmente feminizada es el caso de las familias monoparentales, en su mayor parte encabezadas por mujeres, especialmente las jóvenes madres no aparejadas que carecen de vivienda y que tienen graves dificultades para conseguir y conservar un empleo.

La movilidad geográfica es un factor que también puede dar lugar a situaciones de pobreza. Es el caso de los refugiados o de los emigrantes retornados.

6. Objetivos del milenio en desarrollo humano

Como es sabido, el planteamiento de la ONU en materia de desigualdad económica gira entorno a la noción de desarrollo y más precisamente en torno a la noción de desarrollo humano. En el *Informe sobre desarrollo humano* de 2003 de la ONU se fijan los siguientes objetivos para el próximo milenio, la otra cara invertida del supuesto de que a largo plazo todos muertos, ya que un milenio es un

³ <http://www.fespinal.com/espinal/castellano/visua/n3>

plazo de tiempo en el que comprometemos los ideales, aspiraciones y deseos de unas 400 generaciones. En cuanto a las aspiraciones orientadoras de las acciones, difícilmente se podrían rechazar:

Libertad	Tolerancia
Igualdad	Respeto por la naturaleza
Solidaridad	Responsabilidad compartida

Por lo que se refiere a los objetivos en desarrollo humano, se toma como punto de partida para su realización las capacidades humanas necesarias para llevarlos a cabo, así como las condiciones de relación con el entorno y de interacción social. Los objetivos que se mencionan en el informe al que hemos hecho referencia son los siguientes:

Capacidades clave para el desarrollo humano	Objetivos correspondientes de desarrollo del milenio
Vivir una vida larga y saludable	Reducir la mortalidad infantil Mejorar la salud materna Combatir las principales enfermedades
Recibir educación	Alcanzar educación primaria universal Promover la igualdad de género Apoderar a las mujeres
Disfrutar de las libertades políticas y civiles para participar en la vida de la propia comunidad	-----

Condiciones esenciales para el desarrollo humano	Objetivos de desarrollo del milenio correspondientes
Sostenibilidad medioambiental	Garantizar la sostenibilidad medioambiental
Equidad, en especial de género	Promover la equidad de género y apoderar a las mujeres
Favorecer un medio económico global	Estrechar las relaciones entre países ricos y pobres

Como vemos, se trata de un modelo desarrollista con fuertes tintes liberales, donde el problema de la desigualdad se cifra en cuestiones de justicia, quedando

obscurecidos los procesos de explotación y la transferencia de recursos por los que una parte de la población mundial debe clasificarse como poseedora, mientras que la otra parte, la mayoría, como *desposeída* y no tanto como *pobre*.

7. Hacia un modelo de ciudadanía basado en la solidaridad

El origen del moderno concepto de ciudadanía hay que buscarlo en el pensamiento liberal. Se trata de una ciudadanía de individuos autónomos, libres e iguales. Este concepto de ciudadanía pretende que las relaciones son contractuales, suponiendo que mediante el acuerdo y el consentimiento se decide el modo en el que se relacionarán unos con otros. Por otra parte, las relaciones no son permanentes, sino que se mantienen por la actividad que las justifica y la relación cesa a partir del momento en el que vencen los términos del contrato. Esta concepción no es afín a la solidaridad, sino a la caridad, porque para experimentar solidaridad se precisa concebir la suerte de uno o una vinculada indisolublemente de la suerte del otro o la otra. En cambio, es la caridad el sentimiento que se corresponde con una concepción liberal, contractualista, de las relaciones sociales, ya que se centra en la voluntad del donante y no en la relación. Para los equivalentes, acuerdos, pactos, compromisos; para los inferiores, la caridad da cuenta de la grandeza de quien se halla en la posición de superioridad. Si te doy, si te ayudo, no es porque me pueda imaginar experimentando las mismas penurias, porque crea que podría llegar a experimentarlas, sino porque estoy tan afianzado en mi posición que puedo ofrecerte, porque quiero hacerlo, un poco del bienestar del que disfruto, y en ese acto, no sólo no pongo en riesgo mi posición, sino que la confirmo.

Una ciudadanía compuesta de individuos supuestamente libres, iguales, autónomos, se corresponde con una participación democrática consistente en emitir periódicamente la propia opinión sobre el modo en el que deben gestionarse aquellas cuestiones, tan pocas como sea posible, que afectan al funcionamiento del conjunto. Cada ciudadano emite su voto de un modo parecido a como *vota* cuando acude al mercado a obtener productos. La suma de opiniones, consideradas todas ellas igualmente válidas, es la que orienta la gestión de lo público, de un modo parecido a como, según se pretende, la demanda agregada de un producto es la que decide si se continuará produciendo o no. Sin embargo, sabemos que en el caso de las *opiniones* políticas —son encorsetadas en los programas políticos de una reducida gama de opciones políticas—, la tendencia es el bipartidismo. En cuanto a las *opiniones* económicas, pasan por el rasero de las grandes empresas transnacionales, que marcan los límites de lo que puede ser elegido.

Supuestos que sostienen una ciudadanía de grupos y ciudadanía de individuos:

Ciudadanía de grupos	Ciudadanía de individuos
La propia suerte está ligada y es dependiente de ciertas condiciones compartidas por otras personas. Mujeres, disminuidos, ancianos, asalariados, etc.	La persona es autónoma y autosuficiente.
Implica el reconocimiento de algún tipo de dependencia.	Puede entrar en relaciones de colaboración o de competencia por ventajas escasas.
La conciencia de que necesitamos de los otros para vivir, lograr nuestros propósitos, etc.	Básicamente no depende de los demás.
Hay colectivos desposeídos que sólo pueden salir adelante socialmente si se organizan.	Se pueden organizar grupos de presión para la defensa de intereses específicos y partidos para la defensa del modelo de relaciones sociales basado en la no intervención
Implicaciones en términos de concepción del Estado y de las relaciones sociales	
Democracia participativa	Asignación de recursos mediante el mercado y toma de decisiones mediante el voto
Servicios públicos	Redistribución de la renta
Solidaridad/compasión	Caridad
Respeto mutuo/justicia	Subsidio básico universal

Ciertamente, los sentimientos están implicados en las relaciones sociales, y no sólo eso, sino que en el origen de las mismas se hallan sentimientos y no razonamientos. La discusión radica en establecer, por un lado, cuáles son las condiciones materiales y las regulaciones que favorecen la vida en común y, por otro, cuáles son los sentimientos que nos podrían movilizar en tal dirección.

La caridad es un sentimiento propio de quienes se hallan en situación de privilegio, y su ejercicio tiende a aliviar la tensión social, por tanto, no cuestiona la existencia de desigualdades. En cambio la solidaridad entendida como el sentimiento de que nuestra suerte se halla unida para bien o para mal a la suerte del otro es una fuente de cohesión social donde la desigualdad, especialmente cuando su origen es la explotación, se presenta como principal amenaza a la vida en común. Otro sentimiento en el que apoyarnos es el de compasión, ya que está conectado con la capacidad de reconocer la propia vulnerabilidad, y estar abierto a reconocer que la suerte de los favorecidos es contingente, la persona que experimenta compasión concibe como posible que quien se halla en posición de privilegio pase a ocupar una posición de carencia.

8. Competencia versus solidaridad

El ser humano es estructuralmente social, es social o no es. Eso implica que las relaciones con los otros han de tener una cualidad excepcional. No siendo sino con los otros, éstos podrían ser nuestra preocupación principal. Acudir al encuentro del otro, sorprenderse con su particularidad, amar esa particularidad suya nos llevaría a plantearnos una concepción de la vida como el vivir-con-los-otros. En cambio, en una sociedad narcisista como la nuestra, acudir al encuentro del otro no se hace porque queramos estar con él, cooperar y trabajar en su compañía. No acudimos al encuentro del otro porque le amamos, nos interesa y queremos estar con él o con ella, sino para que sea él quien nos quiera, valore y reconozca. Tal como lo plantea Francisco PEREÑA:

Hay hambre en el mundo porque existe la demanda de amor y de reconocimiento, porque existen demandas intransitivas que no se transmutan en deseo, y de ahí el acaparamiento, la compulsión a la posesión, el odio al extranjero, las rivalidades, los nacionalismos... (p. 170)

Las demandas intransitivas no necesitan de un objeto, el otro es quien puede satisfacerlas; queremos, como indica PEREÑA, que el otro nos devuelva algo que no tiene, ya que lo que somos o el valor que tenemos no está en el otro, sino en nosotros mismos; las demandas intransitivas se refieren a nosotros mismos, por eso no hallamos la saciedad y, en cambio, insistimos en que es posible saciarse.

El hambre proviene de una *perversión radical* del sistema. Jacques Lacan... ha dedicado algunas reflexiones a la cuestión del capitalismo. Creo que el capitalismo, en efecto, es históricamente uno de los sistemas económicos más perversos; probablemente el más perverso que haya existido nunca, y ello por una razón muy sencilla y nada demagógica. Hablé antes de las identificaciones: hace falta una disponibilidad social para que un sujeto pueda sobrevivir en el lazo social, en el vínculo social. Pues bien: el sistema capitalista es el único sistema conocido en la historia que está construido sobre *el ataque al lazo social*. (p. 170)

El hambre en el mundo, las necesidades físicas, alimenticias, sanitarias, educativas, de vivienda, vienen de otro hambre anterior que es el hambre del otro, cuando las relaciones sociales no se sostienen en la necesidad del uno para el otro, sino en la competencia. El otro se convierte en nuestra principal amenaza, se convierte el estado de necesidad, cunde el acaparamiento y, por tanto, su otra cara que es la miseria material. La avidez de bienes materiales expresa nuestra sed de vínculo social pleno; sed que paradójicamente mata cualquier posibilidad de vínculo. Porque el encuentro con el otro no es una promesa de plenitud, sino acudir al encuentro de nuestras limitaciones y carencias, y ese es un viaje para el que, por el momento, carecemos del equipaje adecuado.

El proceso de globalización hace que la miseria de otros lugares nos impacte directamente, en un doble sentido; nuestro bienestar está trenzado con la soga que estrangula las condiciones de vida de los otros. La degradación de las condiciones de vida no permite amarse, respetarse. La vida no vale nada, ni la propia ni

la ajena, se pone juego más allá de todo cálculo, lo que evidencia la extensión del *terrorismo* y del *contraterrorismo*. Y es que no podemos esperar que el terrorismo económico, mantener a buena parte de la población sin acceso a los medios más elementales de vida, como el agua potable, el acceso a una dieta equilibrada, a una vivienda suficiente, a las condiciones sanitarias que permitan erradicar o cuanto menos controlar las enfermedades infecciosas, se practique a coste cero. Dado que somos precarios y mortales, en esta vida todo tiene un precio; no mirar el coste de nuestras opciones, no ya para los otros, sino para nosotros mismos, es una forma insensata de derrochar nuestras vidas. Si se trata de administrar racionalmente bienes, la vida es el bien más limitado que poseemos. No son la vulnerabilidad y las carencias de los otros lo que justifica la acción solidaria, sino la conciencia de que somos carentes y vulnerables la que nos permite entender que la desigualdad, las carencias y miseria material a la que se ve sometida buena parte de la población mundial, de la cual una parte está en la esquina de nuestra casa, es un riesgo para nuestro bienestar. No hace falta que seamos *buenos* para movilizarnos ante ese sufrimiento, basta con que seamos sensatos.

Fuentes consultadas

El Círculo, <http://www.circulodeluz.org/>.

ESTEFANÍA, Joaquín (1987): *La vuelta del Estado de bienestar*, *El País*. 5 de septiembre.

GARCÍA NIETO, Juan: *Pobreza y exclusión social, Cristianismo y Justicia* <http://www.fespinal.com/espinal/castellano/visua/es20.htm>

NUSSBAUM, Martha (2001): *Upheavals of Thought. The Intelligence of emotions*. Cambridge, Cambridge University Press.

LASCH, Christopher (1996): *La rebelión de las élites y la traición de la democracia*. Barcelona, Paidós.

ORTEGA SANTOS, Álvaro: *La concepción de las políticas desarrollistas*. <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/ortega.html>

PEREÑA, Francisco (1998): "Crítica del concepto de necesidad", en REICHMANN, Jorge (coord.): *Necesitar, desear, vivir. Sobre necesidades, desarrollo humano, crecimiento y sustentabilidad*. Madrid, Libros de la Catarata.

United Nations Development Program (UNDP) Human Development Report 2003, Nova York, 2003. <http://www.undp.org/hdr2003/>

El quart món, la societat i l'espai

Jordi Domingo

Universitat de Lleida

La pobresa és una realitat que acompanya el desenvolupament social des de l'antiguitat¹. La manera d'entendre i tractar la pobresa ha anat variant amb el pas dels anys i amb els canvis que les societats han experimentat. Hi ha hagut, però, una constant que, de manera més o menys dominant, s'ha mantingut a través dels canvis socials: la dualitat de la reacció social, i individual, enfront de la pobresa. Aquesta dualitat es tradueix en un comportament que alterna de manera desigual la caritat i el càstig. D'una banda, sap greu que hi hagi pobres i se'ls ajuda, mentre que, de l'altra, es veu amb bons ulls que s'apliquin mesures repressores contra aquella gent que viu al marge d'una societat que té en l'eficiència productiva i els seus beneficis un dels valors més absoluts. Malgrat que des de finals del segle XIX i principis del XX s'ha començat a entendre que la pobresa existent en les societats riques és fruit de la pròpia dinàmica econòmica i social de la comunitat², encara avui es manté latent la idea que indica que el pobre ho és per culpa seva, almenys en part; és a dir, de la seva mala sort i de la seva actitud personal i social.

La *nova* manera d'entendre la pobresa com a fruit d'una dinàmica social indica que hi ha uns valors que han canviat en la societat. Aquesta manera d'entendre la pobresa ha comportat un conjunt de modificacions en el seu tractament com a problema social. El compromís de l'Administració pública ara és més important del que mai ho ha estat en temps històrics. Les xarxes de voluntaris actuen, de vegades i cada cop més, d'una manera professional o quasi professional, principalment a través de les ONG i d'empreses de serveis socials. Però, al mateix temps, la societat viu imbuïda, també, en l'acceptació, i de totes les maneres possibles, d'aquella màxima de somni americà del *self made man*, que implica una competència social constant en què qui no pot seguir el ritme de guanys en queda apartat, i la resta el culpa de no haver sabut jugar bé les seves possibilitats. Es tracta d'un model social en què no hi ha gaire lloc per a la solidaritat, per a l'ajuda. Per

¹ S'han escrit molts llibres sobre la història de la pobresa i d'altres que n'inclouen alguns aspectes explicatius a partir d'anàlisis que utilitzen aspectes històrics. Sense ànim de ser exhaustiu, es poden citar CARBONELL i ESTELLER (1997); MAZA (1987) i WOOLF (1989); GEREMEK ([1991] 1998). Per analitzar les relacions socials amb la pobresa es pot consultar MORELL (2002).

² Sobre els canvis que es produeixen en relació amb la pobresa a finals del segle XIX es poden consultar, entre altres, MORELL (2002), CASTEL (1995) i CABRERA (1998).

tant, encara que sota formes diferents, la societat segueix mantenint aquesta dualitat d'acció anant de la caritat al càstig, o si es vol, adaptant-ho a terminologies actuals, de la solidaritat al rebuig o a la indiferència. Comprendre aquesta dualitat, que implica el conjunt de la societat i de manera particular cadascun dels seus membres, es considera fonamental per entendre la realitat de la pobresa i, per extensió, del quart món. I també es considera necessari per iniciar qualsevol acció, conjunta i individual, encaminada a fer front a un problema que sembla endèmic en les societats desenvolupades.

El rebuig, l'aïllament, el càstig social i individual en definitiva, de vegades arriba al menyspreu, i d'altres, generalment poques, ha suposat fins i tot que es produeixin accions violentes. És una constant que s'aplica al *pobre* amb intensitat variable en funció de com varien una sèrie de condicions. Entre aquestes s'hi troben, com a mínim:

- el grau de pobresa i marginalitat que es percep, o que se li suposa a la persona o persones pobres o menys afavorides. No es percep de la mateixa manera el pobre *ocasional*, que cobra un salari amb què no pot subsistir, que la persona sense llar que viu marginada i exclosa totalment de la societat.
- la quantitat de persones que es troben en aquesta situació en relació amb el conjunt de la societat que utilitza o viu en un espai en concret, sigui un barri, un poble, una ciutat, una regió, etc. Quan el nombre de persones pobres augmenta, o són més visibles les que hi ha, es pot generar un procés d'estigmatització social que reverteix negativament en el tractament social al pobre.
- les actituds que mantenen les persones menys afavorides, tant a nivell personal com en relació amb la resta de la societat. Per part de la persona que viu en condicions *normals* s'espera veure una actitud que no generi conflicte. Un sol cas de conflicte pot fer variar la percepció que una persona pot tenir del col·lectiu dels menys afavorits.
- la idiosincràsia i el grau de sensibilització social envers la problemàtica de la pobresa, que pot variar amb accions educatives i de tractament des de l'Administració, o, d'altra banda, segons com canvien les condicions econòmiques generals i particulars.
- les característiques del col·lectiu menys afavorit, que poden portar a barrejar un cert menyspreu per la pobresa amb altres fòbies com les que es dirigeixen als estrangers, o a col·lectius diferents, generalment per raons culturals i/o religioses.
- les característiques del lloc on es produeix l'acte físic de l'encontre entre la persona *normal* i la persona menys afavorida, és a dir, les funcions econòmiques i socials, els aspectes físics i la intensitat d'ús que se'n fa. No és el mateix lloc les escales d'una església que un carrer comercial o un semàfor.

- el moment del dia i de la setmana, que també poden afectar les reaccions, i les poden fer variar encara que es tracti d'un mateix espai. Un mateix carrer, durant el dia pot ser molt concorregut i al capvespre pot quedar desert, circumstància que provoca un conjunt de sensacions completament oposades.

La conjunció variable d'aquestes condicions fa que en cada cas i en cada moment les reaccions socials enfront de la pobresa i de les seves manifestacions siguin diferents. El component espai, però, hi té una incidència significativa, sobretot a nivell individual, perquè les persones saben que hi ha misèria, però no els agrada veure-la i no els agrada convida-hi.

En les pàgines que segueixen es presenta una reflexió sobre la relació entre la societat i el quart món. Es posa un èmfasi especial en una part d'aquest quart món, la de les persones sense llar, i en la seva implicació espacial. Per aquesta raó, s'ha dividit el text en quatre apartats. En el primer es presenta una visió ràpida de la terminologia usada, i les característiques a què es refereix, quan s'acostuma a parlar de pobresa i les seves tipologies. El segon fa referència de manera específica als aspectes de l'exclusió més absoluta, la de les persones sense llar. El tercer incideix en les característiques de l'espai, dels espais, i en les implicacions que s'estableixen com a espai de relació social. Pel que fa al quart, i a mode de conclusions, s'intenta buscar una lògica de la pobresa en l'espai i en l'ús que se'n fa, així com la percepció que aquest ús genera en els dos col·lectius, a partir de les experiències obtingudes en un estudi sobre les persones sense llar realitzat a la ciutat de Lleida (DOMINGO *et al.*, 2004).

1. Una aproximació als conceptes

A l'hora de tractar el tema de la pobresa sorgeixen, ràpidament, un conjunt de conceptes que indiquen i orienten sobre les diferents tipologies que componen aquesta realitat social. Sovint s'utilitza el terme *pobresa* com un substantiu genèric sota el qual hi ha un conjunt de realitats diferents, de situacions que tenen característiques específiques i que les diferencien les unes de les altres. La pobresa també és un denominador comú de totes aquestes situacions, però hi ha aspectes que mereixen un tractament diferenciat i que reben noms que, de vegades a força d'ús, acaben prenent la força d'un concepte.

Per començar, es fa necessari comprendre que és la pobresa. Hi ha moltes definicions per a aquest terme, i cada persona que la viu i l'experimenta quotidianament pot aportar-hi un nou element. La pobresa té moltes dimensions i va més enllà de la falta de mitjans materials per dur una vida digna. El Programa de les Nacions Unides per al Desenvolupament (PNUD) la definia, en un informe de l'any 1997, com la denegació d'opcions i oportunitats per viure una vida tolerable. En destaca les dimensions de salut i vida breu, l'analfabetisme i la falta de formació, la falta de mitjans materials i l'exclusió social. Aquestes dimensions es relacionen entre elles i és difícil que sigui una sola la que generi un procés de precarietat. D'altra banda, la pobresa es pot entendre com un fenomen relatiu en la societat

que s'estudia, i els criteris que s'hi apliquen poden variar segons els valors dominants en la societat i en cada època. També és fàcil observar que hi ha diferents tipus o graus de pobresa. Des de la pobresa circumstancial, produïda per una crisi econòmica de la persona o de la comunitat, fins a la pobresa severa que s'arriba a transmetre de pares a fills, hi ha un conjunt de situacions amb causes i conseqüències específiques. En aquest sentit, cal entendre que, malgrat que les condicions de precarietat puguin ser similars, no és el mateix la pobresa originada per unes pensions insuficients, que afecten de manera especial algunes de les persones de la tercera edat i les vídues, que la pobresa en què viu un immigrant sense papers i amb escassa formació laboral. Les causes i les conseqüències són diferents. I les solucions també.

La pobresa té relació amb els elements estructuradors de la societat. Però rara vegada aquests elements actuen de manera aïllada. Les característiques del territori i de la seva ocupació humana, les condicions de l'estructura econòmica i de l'activitat que s'hi desenvolupa, les polítiques econòmiques, socials, culturals i educatives que se segueixen poden interactuar de manera que permetin l'existència i la pervivència de la pobresa com un element més de l'estructura social. Com a exemple es pot consultar l'obra dirigida per OLIVER (2001), on s'exposa una anàlisi de la relació de la pobresa amb alguns elements estructuradors de la societat i, en l'informe de l'any 2003, n'exposa l'abast i característiques territorials. D'altra banda, la relació entre pobresa i polítiques públiques, en base al concepte de ciutadania i dels interessos socials i econòmics dominants, han marcat l'evolució del tractament de la pobresa des de problema individual fins a problema social, fet que ha comportat canvis en els conceptes del que és públic en les societats riques (PROCACCI, 1999).

En els darrers decennis, quan es parla de la pobresa en les societats riques, es fa referència al *quart món*³. Cal comprendre, però, que no és el mateix la pobresa i el quart món. Aquest títol amaga una gran varietat de situacions que, si bé tenen la pobresa com a comú denominador, presenten característiques, condicions, causes i conseqüències diferents en cada cas. Així, el terme quart món és un calaix de sastre on queden referenciats aquells col·lectius que són pobres i que són exclosos de la societat. No totes les persones pobres formen part del quart món. MASLLORENS (1991:14) exposa que el quart món "no és el dels pobres que no tenen prou condicions econòmiques i materials per viure amb una certa dignitat, perquè aquesta pobresa pot ser temporal i, si no s'allarga gaire i no passa d'una generació a l'altra, pot no tenir conseqüències greus". El quart món fa referència a les bosses de gran pobresa que existeixen en les societats capitalistes i que queden consolidades com a fenomen estructural de difícil solució. Aquest quart món, però, es defineix com una realitat urbana a diferència de la pobresa que també pot ser rural. En aquest sentit, FERNÁNDEZ DURAN (1993) fa referència al naixement

³ El concepte *quart món* s'utilitza de manera indistinta per a determinats tipus de pobresa dins del món desenvolupat, o *primer món*, i per a aquells països que, dins del *tercer món*, presenten unes característiques estructurals que els fan "pobres entre els pobres". En aquestes pàgines s'utilitza en la primera accepció.

del quart món com a fenomen metropolità i que està estretament relacionat amb les “noves formes de pobresa”, mentre que VILAGRASA (1998) destaca el caràcter urbà dels grups socials que es troben en situació de pobresa i d'exclusió, i fa referència al concepte de “ciutat dual” proposat per CASTELLS.

El quart món té una altra característica bàsica: els seus components són exclosos socials. CASTEL (1995:371) ho deixa clar quan parla del quart món com d'aquells illots arcaics poblats per tots aquells que no han pogut o no han volgut pagar el preu de la integració social i que queden fora del treball regular, de l'habitatge decent, de les unions familiars consagrades i de la freqüentació de les institucions de socialització reconegudes. És a dir, les persones que formen el quart món viuen fora del que la societat considera uns límits acceptables de socialització i participació. I a aquesta situació s'hi arriba a través d'un procés en el qual cada baula que es trenca en la cadena social suposa una dificultat afegida per intentar un camí de retorn. TEZANOS (1999:11-12) exposa que el terme “exclusió” s'utilitza en els darrers lustres per referir-se a aquelles persones que es troben fora de les oportunitats vitals que defineixen una ciutadania social plena en les societats dels nostres dies.

El mateix autor marca les diferències entre pobresa i exclusió. La pobresa és considerada un estat que en les societats riques afecta la persona o el grup familiar i que té unes dimensions bàsicament econòmiques. Per contra, l'exclusió és considerada com un procés estructural de les societats postindustrials i tecnològicament avançades que afecta grups socials més o menys definits i que té un caràcter multidimensional en què s'entrelliguen aspectes laborals, econòmics, socials, culturals i de participació en el procés col·lectiu. És fàcil observar com les diferències entre aquestes dues realitats van més enllà d'una situació econòmica i afecten la relació que s'estableix amb el conjunt social en què conviuen.

Mentre que la persona pobre forma part de la societat i hi participa encara que sigui de manera residual, la persona exclosa en queda fora, diferencia que produeix un trencament dels nexes socials i que comporta una situació de desafiliació. Així mateix, sovint manté un sentiment de ressentiment. L'exclusió social, a més d'un component econòmic, comporta limitacions que afecten les relacions a diferents nivells: des del laboral fins al familiar, des de les relacions d'amistat fins a les de veïnatge (CABRERA, 1998). L'exclusió és, a més d'una situació personal, un procés de marginació en què es troben implicades tant les persones excloses com aquella part de la societat que actua com a excloent. L'exclusió es pot veure com el resultat d'una trajectòria que comença per la marginació social i que acaba en una situació de marginació absoluta. La marginació afecta aquells grups que, per unes característiques determinades, no poden, perquè no volen o no els deixen, participar plenament de tots els ressorts de la plena ciutadania. La gamma de possibilitats de característiques obligaria a fer una llista de marginacions realment llarga, on s'encabirien des dels minusvàlids físics i psíquics, de vegades en tímids processos d'inserció laboral i social, fins a les dones o les persones que per ideologia s'automarginen de la societat. Aquesta marginació no afecta només els aspectes productius de la societat, sinó també els culturals, els socials, els polítics, etc.

De tota manera, i si s'agafa una perspectiva històrica, es fa difícil acceptar que tots els exclosos formin part del que avui es considera quart món. Els jueus de l'Europa medieval, i també en èpoques posteriors, han viscut en societats que els han exclòs i, en canvi, no eren necessàriament pobres ni formaven part del que es podria considerar quart món. El mateix passa amb una part cada vegada més important de l'ètnia gitana. Són exclosos d'una societat que moltes vegades no ha fet res per estendre un pont de relació sòlid, i s'han vist abocats a fer feines residuals dins del procés de producció i a viure de manera més o menys marginal, o s'ha convertit en marginal una àrea urbana on hi ha una certa densitat de membres d'aquest grup ètnic. Però no es pot considerar que tots els gitans pertanyin al que avui s'anomena el quart món, ja que molts realitzen unes activitats econòmiques perfectament integrades en el circuit productiu i de distribució.

Cal tenir en compte que la pertinença al quart món rara vegada és fruit d'una acció voluntària. Sovint és la societat, entesa com un conjunt de persones i interessos, la que exclou persones i col·lectius a partir de la posada en pràctica de tot un conjunt de prejudicis contra el que es considera diferent. Aquests prejudicis s'emeten, entre altres, des de les esferes ètniques, les culturals, les religioses, les econòmiques, les de salut i també les relacionades amb l'espai. A partir d'aquests prejudicis, la persona exclosa experimenta un procés en el qual la distància que la separa de la societat és cada vegada superior i es veu cada vegada més insalvable. Mentre que la distància social aplicada a la persona pobre es tradueix en un clàssic amunt-avall, la distància social de l'exclòs és la de dins-fora. Mentre que la primera es pot superar, en principi, i no fàcilment, amb l'arranjament de processos econòmics i polítics que permetin sortir de la precarietat, la segona necessita de complexos processos de reinserció que, superant l'esfera econòmica, afecten diverses facetes de la persona i de la seva relació amb la societat. Mentre que la primera es pot resoldre a partir de canvis en la política econòmica que no suposen necessàriament un trasbals social, l'exclusió només es pot resoldre a partir de la interacció entre les dues parts de la societat. Si és la societat la que exclou, no es pot suposar que només amb un canvi d'actitud de les persones excloses n'hi haurà prou per resoldre la problemàtica. Es necessiten transformacions en la part exclouent per evitar reproduir els mecanismes que porten a l'exclusió.

Quan es posa la persona exclosa davant d'un procés de reinserció social hi ha d'haver un procés recíproc (excloent-exclòs) de comunicació que permeti conèixer les dificultats i les deficiències que experimenta per buscar la millor manera de superar-les. No n'hi ha prou amb la resolució d'una precarietat econòmica. Cal treballar els aspectes socials, relacionals, ètics, culturals, educacionals, etcètera, perquè la persona exclosa ha anat perdent tot un conjunt d'elements que permeten aconseguir els aspectes més bàsics de la socialització. També cal tenir en compte, a més de les causes que han portat a l'exclusió, el temps que s'ha viscut en aquesta situació, ja que segons quina sigui la durada del procés d'exclusió experimentat, les *habilitats* socials de la persona o persones afectades han pogut quedar malmeses. Sovint es pot establir una relació entre durada i grau d'afectació, que s'acompanya de la pèrdua d'hàbits socials, com pot ser, per exemple, el de la higiene personal, o la creació o l'agreujament d'un ressentiment contra la part de la

societat que actua com a exclouent. En determinats casos, la pèrdua de les habilitats socials pot arribar a produir-se fins a un punt que la seva recuperació pot ser quasi irremeiable.

L'exclusió, doncs, és un procés que genera una societat en què els seus components es troben davant d'una dualitat: integració i exclusió. L'exclusió descriu una realitat social que no pot ser definida amb el concepte tradicional que s'ha aplicat a la pobresa. Va més enllà i genera unes víctimes que alguns autors han catalogat d'"infraclasse"⁴. La infraclasse està formada per aquells grups més o menys homogenis de persones que per situació social o personal quedaven excloues del mercat de treball. En quedar fora dels processos productius, de redistribució de la riquesa i de la circulació del capital, queden necessàriament fora del concepte, ja clàssic per bé que de vegades qüestionat, de classe social. De fet, no deixa de ser una variant moderna del que Marx havia qualificat de "lumpen proletariat", on es feia esment a aquelles persones que per les seves característiques quedaven fora del procés productiu i fora de la societat i que no formaven part dels grups que podien ser actius per transformar la societat. Exposit d'una manera sintètica, la infraclasse, o *quasi classe*, estaria constituïda per les víctimes principals dels processos d'exclusió que avui se situen en el quart món.

2. Les persones sense llar

D'entre els pobres i els marginats, d'entre els que formen part de la infraclasse, els que experimenten una exclusió més absoluta, avui per avui, són les persones sense llar (PSL). No és l'únic col·lectiu que forma el quart món, però és el col·lectiu que pateix amb major cruïda una realitat en què es combina la pobresa més absoluta amb la marginació més efectiva. Aquest col·lectiu presenta carències greus per la falta de treball i, sovint, d'habilitats per exercir una feina; per la falta de domicili i d'un lloc per aixoplugar-se, per la falta d'una xarxa de relació social estable i per la falta d'un espai on viure. És el col·lectiu dels que no són, dels que no compten. N'hi ha que no tenen cap paper d'identificació; n'hi ha que no estan empadronats. N'hi ha que passen pel carrer sense que ningú els vegi, ni s'hi fixi. Per a molts, només hi són per apartar-se'n.

Les persones sense llar representen un cas extrem d'exclusió social, que han arribat a la seva situació per l'encreuament de carències, fracassos, frustracions i problemes que els han anat introduint en un procés de vulnerabilitat que els ha portat al carrer com a final del trajecte (SÁNCHEZ MORALES, 1999). Són persones que viuen en situació de pobresa extrema i que tenen en la supervivència la seva tasca diària. Són persones que reben una forta estigmatització social i que, massa sovint, són considerades part d'aquella pobresa que s'ha percebut com indigna, estranya, incontrolable, perillosa, difícil d'entendre o d'ajudar. Són perso-

⁴ Sobre el concepte d'infraclasse o subclasse es pot consultar VILAGRASA (2000). Sobre el debat i l'anàlisi de classes socials es pot consultar CROMPTON (1997).

nes que, sovint, presenten components d'alienació mental com a causa i com a conseqüència d'una vida que com més s'endinsa en el procés d'exclusió més s'allunya dels patrons de normalitat establerts per la societat. Són persones que no tenen casa ni lligams afectius prou sòlids per poder considerar-se part d'una llar. La persona sense llar té tres carències bàsiques: la de refugi, la de recursos i la de lligams comunitaris, encara que es pot entendre que utilitza de forma temporal i provisional algun lloc per dormir-hi. El col·lectiu de les persones sense llar han perdut "*el nicho sociológico en el que poder refugiarse y ordenar su malla de relaciones e intereses sobre los que erigir la propia identidad*" (CABRERA, 1998).

Moltes d'aquestes característiques es poden aplicar, també, a les persones sense sostre (PSS), però en els últims anys s'ha intentat filar més prim i separar dues realitats que sovint van agafades del braç. Càritas defineix les persones sense sostre com aquelles que no tenen o no disposen d'un habitatge fix o estable. En aquesta definició hi poden entrar totes les persones sense llar, però també altres que sí que tenen aquell espai social que es mencionava al final del darrer paràgraf. Aquells gitanos vagabunds, que es desplacen en famílies senceres i que en ocasions s'ubiquen als afores de les ciutats, sovint en espais que queden fora dels límits de la salubritat, podrien ser un exemple de persones sense sostre, però no de persones sense llar, ja que el grup i la seva activitat quotidiana té uns vincles que els permet situar dins d'un conjunt social.

De tota manera, els límits que separen les persones sense sostre (PSS) de les persones sense llar (PSL) no es poden considerar del tot fixats, ja que avui també hi ha famílies senceres que es poden considerar sense llar ja que malgrat tenir uns lligams mínims entre ells, han trobat tallats la resta de punts de relació amb el conjunt de la societat.

El Consell d'Europa defineix les PSL com "aquelles persones o famílies que estan socialment excloses d'ocupar permanentment un domicili adequat i personal. Són persones que no tenen una vida pròpia i que estan condemnades a viure al carrer o que estan allotjades temporalment en refugis o centres d'acollida especialment creats per les autoritats públiques o per associacions de voluntariat, que estan allotjades temporalment en el sector privat, en establiments per poder-hi dormir i esmorzar (*bed and breakfast*), en hotels barats o altres refugis privats, o amb amics i familiars amb els quals es poden veure forçats a cohabitar, ocupen, legalment o il·legalment, cases abandonades insegures, cabanes, etcètera, resideixen en institucions públiques i no tenen domicili quan surten d'aquestes institucions; són les persones que tenen habitatge, però que no es pot considerar adequat o socialment acceptable i, per tant, es converteixen en persones i famílies mal allotjades"⁵. Resulta evident que un reguitzell tan llarg de situacions inclou tots els subgrups amb els quals es podria separar les persones sense llar. D'una manera més resumida, diferents autors defineixen les PSL com aquelles persones que no tenen un refugi adequat, recursos i lligams afectius amb la comunitat. Es

⁵ Extret de Càritas (1998).

manté la diferència entre no tenir lligams afiliatius, entre altres exemples pot servir el fet de no estar empadronat, i el fet de no tenir casa o un lloc on viure, circumstància molt important de cara a l'ús dels serveis socials de base i l'accés a ajuts públics.

De fet, les persones que s'apleguen sota el qualificatiu *sense llar* queden apartades dels processos socials que suposen relacions en els sentits de producció econòmica i de reproducció social. A nivell econòmic, s'aprofiten aquelles esclertes que el sistema permet, mentre que a nivell social, la relació passa necessàriament per l'assistència social o per l'assistència del voluntariat civil. La resta de la relació es produeix, normalment, entre membres del mateix col·lectiu, i s'allunya cada vegada més d'una relació fluida amb la resta de la societat. L'experiència de viure al carrer indica la falta d'un lloc en el món, de no mantenir un espai de relació amb un col·lectiu, l'integrat, amb el qual no hi ha punts de coincidència.

Aquest aïllament es tradueix en una exclusió que presenta diferents facetes socials que actuen de manera complementària (SÁNCHEZ MORALES, 1999). D'una banda, hi ha l'exclusió en els processos de formació i d'educació, com a mínim pel que pot afectar els processos de reciclatge per reintegrar-se socialment. Cal tenir en compte que malgrat que en alguns països es pot parlar de famílies senceres que viuen com *sense llar*, a l'Estat espanyol, la majoria de les persones que formen part del col·lectiu ja estan fora de l'edat d'escolarització obligatòria. Per tant, en l'aspecte educatiu cal parlar dels processos de formació per a adults més que no pas del sistema general que determina el procés educatiu, però cal no oblidar els processos d'educació obligatòria en aquells infants que viuen en entorns de vulnerabilitat social als quals una mala situació en la seva infantesa pot abocar a ser possibles *sense llar* en un futur. L'aspecte educatiu i de formació pot influir, també, en l'exclusió econòmica. Aquesta faceta inclou nivells com el laboral, el de la propietat o el de participació, encara que sigui de manera tímida, en el procés de circulació del capital mitjançant el pagament d'un lloguer, l'obtenció controlada d'unes rendes mínimes, etc. També s'hi pot incloure el nivell assistencial (públic o privat) pel que representa una possibilitat d'obtenir aliment o un lloc per passar-hi la nit, aspectes que incideixen en els aspectes de la preocupació econòmica diària d'aquesta població. De manera general, la participació en la vida econòmica per part dels membres d'aquest col·lectiu passa per la supervivència. L'almoïna, petits treballs temporals o ocasionals, recursos assistencials temporals, etcètera, permeten obtenir els diners que es necessiten per passar el dia tot deixant que l'endemà arribi. En aquest col·lectiu, l'exclusió econòmica suposa viure per sota del llindar de la pobresa més absoluta i tenir molt difícil la participació en els mecanismes d'inserció econòmica i laboral.

D'altres exclusions afecten aspectes relacionals de la persona amb el seu entorn. L'exclusió de la vida familiar i social, amb el veïnatge, amb les amistats, etc., l'exclusió per rebuig cap al col·lectiu, etc., es podrien considerar com les que generen un aïllament de la persona en relació amb una societat que l'aparta i de la qual s'aparta. A aquest tipus d'exclusió cal afegir-hi la de gènere, que se suma a les anteriors en el cas de la dona, i la de motius ètnics, que s'afegeix a les persones

d'origen estranger o ètnicament diferenciades. També en relació amb aquesta faceta de l'exclusió es poden considerar les exclusions mediàtica, jurídica i administrativa, que porta moltes persones sense llar a trobar-se en una situació de no-empadronament que les allunya dels serveis socials bàsics i de percebre ajudes que, ocasionalment, podrien representar una base per a la reinserció. Són persones que, moltes vegades, no tenen un dels elements que la societat actual considera bàsic per formar-ne part: els papers d'identitat, amb la qual cosa queden exclosos de tot tipus d'assistència i de la possibilitat de formar part d'una societat que en la seva reglamentació actua com a agent exclouent.

Les persones sense llar, però, tenen una altra exclusió que neix com a resultat de les anteriors: l'exclusió de l'espai. El fet de no tenir llar, domicili, un espai de relacions, o un espai laboral i econòmic fa que es puguin considerar persones sense espai. L'activitat quotidiana d'aquestes persones es desenvolupa en l'espai creat i modificat constantment per la mateixa societat que les exclou. És un espai en què no hi tenen cabuda sinó és d'una manera marginal, en què aprofiten llocs concrets on es permet la seva presència per desenvolupar-hi les seves activitats. Així, l'almoina es demana a les portes de les esglésies o als carrers comercials; el descans es realitza en aquells espais que, en determinades hores, generalment nocturnes, són poc utilitzats, o en aquells indrets de la ciutat o de la perifèria que han quedat en desús. No tenen, però, un espai que puguin considerar seu, on tinguin els seus referents vitals. I és que l'espai està dotat d'un conjunt d'elements per part de la societat que el crea i entre aquests elements no hi tenen cabuda, inicialment, les persones que viuen al marge de la societat. Un exemple d'aquesta exclusió és la dificultat que hi ha per efectuar l'empadronament per part de les persones sense llar, malgrat el que es preveu al RD 2612/1996 de 20 de desembre, publicat al BOE del 16 de gener de 1997, pàgines 1.665 i 1.666, sobre l'empadronament de les persones que no tenen domicili. I és que l'empadronament atorga uns drets que permeten utilitzar els serveis social i accedir a ajuts específics. Quan, administrativament, un ajuntament posa impediments per empadronar una persona sense llar està afegint un obstacle més a la possible normalització i aboca una persona ja exclosa socialment a un procés d'exclusió territorial.

3. La ciutat, l'espai i alguns dels elements que hi intervenen

La societat, tota ella, desenvolupa les seves activitats en un espai que ha anat adaptant, que ha anat construint amb el pas dels anys i de les generacions. L'espai es pot entendre com un producte social que sorgeix de les relacions socials i econòmiques i que es transforma a mesura que es van modificant aquestes relacions. La base per interpretar aquest espai són les relacions que s'hi estableixen, i les persones que no participen del procés social, o només ho fan de manera marginal, en queden, si més no, parcialment excloses. L'afirmació, però, és molt categòrica i mereix una reflexió.

L'espai no és un simple marc d'actuació, un teatre on passen les coses. L'espai és ple de continguts, naturals i de producció humana, i de significats, que tenen una base cultural. L'espai està organitzat i ordenat, però no significa res per ell mateix. Per entendre'l es fa necessari retranscriure la forma espacial en termes de relacions socials (BAYLLI *et al.*, 1995). El contingut de l'espai, és a dir, la societat que l'ocupa i el transforma, no és indissociable del continent, és a dir, els elements que el componen i li donen forma. El sistema d'organització social queda reflectit en la organització de l'espai, i els grups socials que tenen més força per imposar el seu projecte organitzen l'espai segons els seus interessos i segons la seva lògica (GARCÍA BALLESTEROS, 1992 i 1998). D'aquesta manera, l'espai apareix organitzat pels interessos, canviants, de les classes que ostenten un major protagonisme a l'hora de prendre decisions, encara que en les escales d'anàlisi més detallades es pot trobar aspectes que corresponen a projectes o maneres de transformar l'entorn immediat de classes menys afavorides, sempre que aquests projectes no siguin contraris a la lògica dominant.

D'altra banda, l'espai és un objecte de consum. Com a producte social, l'espai rep una valoració, un preu, com a objecte de canvi, que també està relacionat amb l'ús social que se'n fa. El consum d'espai té, doncs, un altre vessant que no el de simple mercaderia. El conjunt de l'espai és compartit per la societat, encara que amb una presència i una intensitat desigual. La participació en l'ús i el procés de creació de l'espai varien segons sigui el tipus i la intensitat de les relacions socials en què es participa. I aquests tipus i intensitats varien segons l'edat, l'estatut social i el poder econòmic de la persona o del col·lectiu al qual pertany. Així, cal considerar que hi ha altres grups que queden, si més no parcialment, exclosos de l'espai a més del de les persones sense llar. El nivell de l'exclusió pot variar en intensitat, en la suma dels llocs utilitzats i en l'horari. Com a exemples només cal citar el dels joves en edat escolar, que queden exclosos de l'espai en general durant les hores escolars, o el de les persones de la tercera edat, que van quedant gradualment excloses de l'espai a mesura que canvien les condicions pròpies (salut, mobilitat, etc..) i les del conjunt de la societat, de manera que augmenten els espais destinats només a la gent gran. Però la participació social en l'ús de l'espai també té a veure amb els continguts i la distribució que en forma d'infraestructures es localitzen de manera desigual. La localització d'infraestructures respon a la lògica espacial dels grups dominants, té a veure amb el valor de l'espai com a objecte de canvi i participa en la organització dels fluxos que es generen en funció de la seva atractivitat per fer-ne un ús. Algunes d'aquestes infraestructures estan dedicades al conjunt de la societat, principalment a partir de la consideració de les idees de ciutadania plena relacionada amb drets inherents a l'individu (GARCÍA i LUKES, 1999). Hospitals, escoles, espais d'ús públic com carrers i places, parcs, etcètera, poden ser-ne alguns exemples. Altres infraestructures tenen uns costos que es carreguen sobre els usuaris, sigui per gaudir d'aquell espai en concret o per obtenir un producte que s'hi ofereix. Les discoteques, els centres comercials, etcètera, poden ser alguns elements exemplificadors d'aquests casos. La diferència és que en el moment de posar un preu per accedir o per interrelacionar-se socialment i econòmicament en un espai concret s'està produint una segregació econòmica, en principi, que afecta aquella part més desprotegida de la societat. Pel mateix motiu, quan un col·lectiu suficientment nombrós de persones amb pocs recursos ocupen

un barri que ha experimentat un procés de degradació, les persones amb una major capacitat de recursos econòmics abandonen aquest espai i l'eviten en mesura de les seves possibilitats, fet que el converteix, per desús, en un espai *no visible* del seu imaginari urbà. El mateix passa amb espais, públics o privats, destinats a usos específics: se sap que hi són, però s'eviten, potser perquè no hi ha res per fer-hi. Un exemple podria ser les residències de la tercera edat.

Si a aquestes consideracions s'hi suma el preu que es paga per obtenir la propietat o l'ús d'un espai de caràcter privat, com pot ser un pis, un local, etcètera, no ha de resultar difícil entendre que hi ha un procés de segregació social a partir de les capacitats econòmiques dels individus que participen de la societat que ocupa i transforma aquest espai. Per això cal tenir present que encara que la pobresa sigui una realitat social, com s'ha vist en pàgines anteriors, no es pot considerar que la pobresa sigui "*una cualidad inmanente del espacio físico, sino una cualidad conferida por el grupo social que lo modela en función de sus necesidades...*"⁶. D'aquesta manera, poden existir espais poc atractius per a la seva utilització perquè no presenten recursos necessaris per a la seva explotació en forma d'activitats econòmiques i socials. Serien pobres aquells espais que no responen a uns criteris de productivitat. La transformació constant de l'espai en general i de l'espai urbà en particular, sotmès a una major intensitat de canvis, respon a criteris que van més enllà de l'economia, i per conèixer-los cal entendre l'evolució cultural i la història de la societat que l'ocupa.

Tenint en compte aquests criteris, es pot aplicar el qualificatiu *pobre* a diferents àrees de distinta magnitud geogràfica. Aquest qualificatiu s'aplica, sempre, de manera relativa, per comparació amb altres àrees. Així es pot trobar aplicat a un continent (Àfrica, per exemple), a una regió (el sud d'Europa, per exemple), al món rural en contraposició al món urbà, o a unes províncies en comparació amb d'altres. És evident que també es pot aplicar a l'interior de l'espai urbà, on es concreta encara més el paper de la segregació i de la marginació, tant de les persones de determinats col·lectiu com de l'espai. És, potser, en aquest espai urbà on es poden apreciar amb més detall els interessos dels grups socials dominants, la seva capacitat de transformació i l'aplicació de polítiques que poden arribar a ser especulatives o manipuladores en relació amb el conjunt dels interessos socials i econòmics que s'hi desenvolupen i malden per sobreviure.

De fet, la ciutat forma un espai complex, un microcosmos social, econòmic i cultural, on tenen cabuda un conjunt d'elements que actuen sobre la seva pròpia història. La ciutat és "*una fuerza dominante en la organización de la población humana*"⁷, i com a tal, té efectes sobre el seu espai interior i l'espai que l'envolta,

⁶ CORDOBA i GARCIA (1991:55).

⁷ HAGGETT (1988:337). L'autor s'apropa a la ciutat al llarg de quatre capítols de l'obra. En cap apartat defineix la ciutat i només en fa una aproximació com la que s'exposa en el text. Altres autors analitzen la ciutat i ofereixen una definició que varia segons els aspectes que estudien. Es pot consultar PACIONE (2001), RONCAYOLO (1988) o CARTER (1987). Sobre la sociologia urbana es pot consultar BETTIN (1982).

amb el qual manté un conjunt de relacions variables. En el sistema capitalista, la transformació constant de l'espai urbà genera espais que reuneixen unes condicions òptimes per acumular bosses de pobresa social i econòmica. De fet, CASTELLS (1989:316) ja exposa que el contrast entre opulència i pobresa en un espai compartit ha impressionat sempre els experts i l'opinió pública. La falta de serveis, la sobrepoblació de determinats barris i el deteriorament de l'entorn residencial són causa i conseqüència de l'acció dels diferents agents socials que actuen en la ciutat i que tenen com a causa directa el preu del sòl, l'especulació immobiliària i una gestió encaminada a obtenir guanys econòmics i no sempre dedicada a evitar una problemàtica social que, en definitiva, ve ocasionada per la pròpia natura del sistema econòmic dominant.

El resultat de l'existència d'aquestes bosses de pobresa acostuma a ser la desigualtat d'oportunitats per les persones que hi viuen, fet que genera un procés que s'autoalimenta. Aquest procés incideix en aspectes econòmics, de formació i de cultura, de la manera de veure i entendre la vida dels seus ocupants. Aquestes situacions, entre altres, a més d'afectar la població, empobreixen un espai que, en principi, podria resultar atractiu però que en convertir-se en un espai repulsiu per al conjunt urbà la resta de ciutadans l'eviten en les seves accions i en el seu imaginari.

En una monografia del ministeri de Foment es fa referència explícita a les causes i conseqüències de l'existència d'àrees desfavorides: *“La existencia de áreas donde se concentra el desfavorecimiento en las ciudades dificulta el desarrollo económico, debilita la cohesión social y crea altos costes ambientales. Ningún país es inmune a la aparición y extensión de las áreas vulnerables, y ninguno puede estar seguro de que va a resolver este problema. La cuestión de los barrios vulnerables no es la pobreza en sí. Mucha gente pobre vive fuera de estos barrios y muchos de sus vecinos no son pobres. No es sólo la escasez de ingresos lo que caracteriza estos barrios, sino el conjunto de circunstancias ambientales, sociales y económicas interrelacionadas y muchas veces agravadas por algunas actuaciones públicas, creándose una situación que desalienta la inversión y la creación de empleo y que potencia la alienación y la exclusión.”*⁸ Aquest panorama situa la ciutat en aquell punt al qual CASTELLS feia referència en relació amb la força del treball. *“La ciudad dual —exposa aquest autor— no es simplemente la estructura urbano-social resultante de la yuxtaposición de ricos y pobres, de yuppies y homeless, sino el resultado de procesos articulados de crecimiento y declive.”* (CASTELLS, 1989:294). Des d'aquesta perspectiva, la ciutat és el resultat de l'acció canviant, en una evolució no lineal, de diferents grups de pressió, que malden per imposar els seus interessos, i de les polítiques aplicades per part dels grups dominants en cada moment. De l'enfrontament constant, però amb intensitat variable, d'aquests grups en sorgeix un entorn construït i unes relacions socials,

⁸ Ministeri de Foment (2000:115-6).

culturals i econòmiques que omplen els carrers d'uns continguts que els donen vida i que els diferencien d'altres espais urbans⁹.

Les condicions socials i econòmiques que s'imposen en determinades àrees de l'interior de la ciutat tenen molt a veure amb els processos seguits, per la qual cosa és interessant conèixer-ne la història i l'evolució dels interessos, i afecten els elements culturals tant d'aquella part de la societat que hi resideix com de la que viu d'esquena a aquests espais i al que hi succeeix. En aquest sentit, cal no oblidar que la ciutat també s'estructura a partir de la pràctica social dels seus habitants i de les persones que la visiten. La pràctica social de l'espai té relació amb la ubicació de determinades infraestructures, depenent dels aspectes que afavoreixi una ciutat determinada de cara a la seva promoció territorial, però també manté una estreta relació amb el contingut social dels diferents espais intraurbans. Els aspectes culturals, els de la formació de la persona, els de l'estatus socioeconòmic, etcètera, que actuen tant a nivell individual com a nivell col·lectiu, també mantenen una estreta relació amb la pràctica social de l'espai. DEPAULE (1983:184) analitzava la pràctica social de l'espai: "*La pràctica, o mejor, las prácticas concretas son el producto de una coyuntura; son la interacción de un sistema de disposiciones interiorizadas por un individuo a lo largo de su educación y de las experiencias de su historia con una historia determinada.*"

Cal observar, però, que les dinàmiques que es generen en relació amb els espais urbans no sempre van acompanyades en el ritme de les dinàmiques que es produeixen en l'àmbit de la pràctica social de l'espai. Si un espai cau en desús o entra en un procés de degradació, els canvis en el medi construït poden actuar més ràpid que els efectes d'aquests canvis en la percepció que la població s'ha format d'aquell espai. La dinàmica social acostuma a ser més lenta, ja que els canvis en la forma han de transformar uns hàbits que es fonamenten en una percepció i en un ús que prioritza altres parts de la ciutat en detriment dels espais que havien estat marginats. L'actuació dels agents de la producció de l'espai urbà pot suposar la ràpida transformació d'una àrea de la ciutat, però la participació del públic en aquests espais transformats pot necessitar un període de temps superior, variable en relació amb la intensitat dels missatges que s'hi produeixen. En aquest sentit, es pot entendre que una nova zona d'oci o de compres pot afectar més ràpidament el conjunt de la població que la remodelació d'un barri que havia entrat en un procés de degradació.

De tota manera, la transformació del contingut social i econòmic o funcionals d'una part de la ciutat ocupada anteriorment per altres usos es produeix a partir del desplaçament de les funcions antigues, a costa d'un important procés d'inversió de capital i, de vegades, a costa de la utilització d'aquelles parts més febles de la societat per fer baixar els preus dels solars i edificis que cal reconstruir. Els costos

⁹ GONZÁLEZ, PÉREZ (2000) i LARROSA (2000) exposen els mecanismes de la divisió social de l'espai a les ciutats de Lleó i Elx, respectivament. Un recull d'iniciatives interessants sobre la governabilitat de la ciutat es pot consultar a BAILLY *et al.* (2000). D'altra banda, VILAGRASA (1995 i 2000) exposa un marc general de la segregació social urbana.

socials que suposen aquestes pràctiques generalment no es comptabilitzen, però augmenten la segregació social urbana. Per tant, es crea un espai que és una combinació de segregació, diversitat i jerarquia en els espais interiors de la ciutat (CASTELLS, 1989). De fet, el lent procés de degradació d'un espai urbà o la remodelació, sovint més ràpida, d'un espai degradat, genera un efecte en les jerarquies funcionals que s'estableixen a l'interior de la ciutat i afecten la població que hi viu, que en pot ser desplaçada, i la població que n'és una usuària potencial. Els processos de degradació i de remodelació que es generen a l'interior de la ciutat afecten la percepció que en tenen els ciutadans i l'ús que fan dels espais urbans i acostumen a traslladar la problemàtica social cap a un altre espai en lloc de solucionar-la.

4. Un espai de l'exclusió absoluta

En l'evolució dels processos constants de transformació de l'espai urbà, la ciutat, entesa com a col·lectiu de persones en un marc geogràfic concret, no determina quin tipus de pobresa té. Les característiques del propi medi construït, la funcionalitat que la ciutat assumeix en l'entorn geogràfic on s'ubica i els fluxos que hi genera, així com les característiques pròpies del desenvolupament del sistema econòmic dominant generen unes condicions que afecten les tipologies i les característiques de la pobresa que s'hi ubica. Com que aquests elements no són permanents, les tipologies i les característiques de la pobresa també poden canviar. Un exemple es pot trobar en algunes ciutats espanyoles on les recents onades migratòries, amb fluxos més o menys intensos en el darrer decenni, han acompanyat la transformació d'antics espais en noves bosses de pobresa. En aquest cas, hi actuen el desenvolupament del sistema econòmic dominant, tant pel que fa a l'interior com a l'exterior de la ciutat, les característiques dels barris on aquest fenomen s'ha produït, i la intensitat d'aquests fluxos varia segons la importància i les característiques de cada ciutat en relació amb el seu *hinterland* i dins de la xarxa urbana regional. Ara bé, com s'ha exposat anteriorment, una cosa és la pobresa i una altra, l'exclusió. Entenent que la pobresa i l'exclusió es poden arribar a mesurar i classificar en diferents graus i tipologies, cal observar que en cada cas, grau i/o tipologia, hi ha un tipus d'ús, de consum de l'espai que té una incidència respecte al conjunt de la ciutat. Si aquest raonament sembla cert pel que fa a les situacions de pobresa en general, amb variacions segons les característiques dels subgrups que es puguin establir, hom es pot preguntar què passa amb l'espai de les persones sense llar.

En general, qualsevol tipus de pobresa disposa d'un espai dins del conjunt urbà. Tenen un lloc per viure, encara que aquest sigui a l'interior d'un barri degradat amb els elements condicionants que això comporta. Però, com s'ha vist en pàgines anteriors, les persones sense llar no disposen, en principi, ni d'un espai estable per dormir. El grau d'exclusió en què es troben els deixa fins i tot fora de l'espai social, del qual només poden aprofitar les esclatxes que qualsevol sistema no pot evitar tenir. No obstant això, tota persona, com tot ésser viu, necessita un espai per desenvolupar qualsevol dels aspectes inherents a la seva vida quotidiana.

Però si l'espai apareix com un producte social organitzat en funció d'unes necessitats del sistema i de la dialèctica que s'hi estableix entre els diferents grups d'interessos, quin espai queda per a les persones que es troben fora del sistema, que estan excloses de la societat?

La resposta es pot trobar a partir de dos elements bàsics en la vida de qualsevol persona i en la combinació d'aquests elements en relació amb la pràctica i la política social que es desenvolupa en qualsevol ciutat. Els dos elements bàsics són la necessitat de dormir en un lloc mínimament a recer de les inclemències del temps i la necessitat d'obtenir alguna font d'ingressos, per mínima que sigui, que ajudi a sobreviure. D'altra banda, la pràctica econòmica d'un espai urbà en canvi i transformació permanent genera espais on es pot produir, entre altres elements, la caritat i l'assistència social, mentre que la pràctica de l'espai social permet esclertes per on es desenvolupen activitats que en ocasions es troben al límit del que marquen les lleis. És en aquesta combinació de factors que es desenvolupa un ús de l'espai per part de les persones que es troben excloses de la societat. Aquests espais es poden classificar en diferents tipologies a partir de l'ús i les funcions econòmiques i socials que en fa el conjunt de la societat i de l'ús per part de la població exclosa.

TAULA 1. TIPOLOGIES BÀSIQUES DE L'ESPAI PER A LES PERSONES SENSE LLAR

Espai economia	Espais per a caritat o activitats relacionades: carrers, places, cruïlles amb semàfor, espais comercials, esglésies...	
	Espais marginals per a activitats no lícites o no acceptades socialment	
	Espais productius ocasionals (petites feines temporals)	
Espai assistència	D'ús general	Espais sanitaris, administratius (assistent social) ...
	D'ús específic	ONG dedicades a l'exclusió, o espais públics com ara albergs o centres d'acollida...
Espai refugi	Públic	Espai degradat socialment i econòmicament (barris o parts de la ciutat fora del control social de la població <i>normalitzada</i>) Carrers, places, infraestructures d'ús públic: estacions de transport, cabines de telèfon, caixers automàtics...
	Privat	Cases abandonades, coberts als afores, entrades d'edificis o edificis en obra...

De la taula precedent es poden observar diversos aspectes referents al conjunt dels espais. Per un costat, cal destacar que, en general, sigui quin sigui el tipus d'espai (economia, assistència o refugi), es tracta d'espais marginals que la resta de la població no utilitzaria per a les mateixes finalitats. Només en els espais

d'assistència de caràcter general, com els espais sanitaris o de l'Administració, es comparteix l'espai i la finalitat d'ús. Aquesta coincidència d'ús es pot fer extensiva, també, a alguns dels espais públics utilitzats com a espais refugi. Els parcs i jardins on la població hi va a descansar i a esbargir-se també són utilitzats per les persones sense llar per descansar o passar-hi l'estona, tot i tenint present que són espais d'ús gratuït. Es pot considerar que la resta d'espais tenen usos i finalitats diferents segons quina sigui la relació exclusió-integració.

Els carrers i places, els espais comercials, ja siguin aquests carrers o superfícies comercials específiques, les esglésies, etcètera, són espais que la població normalitzada utilitza en relació amb la funció dominant per a la qual han estat creats. Les persones sense llar els poden utilitzar com a lloc de passada, però també com a espai per aconseguir els mitjans de la seva subsistència quotidiana bàsicament a través de la caritat. Altres espais que s'han inclòs en l'apartat espai economia són utilitzats per fer-hi aquelles transaccions econòmiques que sovint se situen al marge de la llei, com ara consum i venda d'estupefaents o similars, o per a altres activitats que no reben l'aprovació de la població benestant, com pot ser la prostitució, per exemple. En el mateix apartat de l'economia es pot trobar un ús ocasional dels espais productius que es pot arribar a compartir amb la població normalitzada. Es tracta dels espais de les empreses que contracten, encara que de manera temporal i ocasional, persones sense llar per a feines específiques. Petites empreses, campanya de la fruita, etc., que necessiten mà d'obra sense qualificar, configurarien aquests espais que, a més de permetre obtenir mitjans de supervivència, poden arribar a ser d'intercanvi cultural entre les persones excloses i les integrades.

La resta dels espais que s'utilitzen per part de les persones sense llar, i que surten especificats en el quadre, acostumen a ser espais específics per al seu ús, com ara els centres públics o privats de diferents organitzacions, i espais que s'escapen al control social de la població normalitzada, almenys durant unes hores del dia o de la nit. Molts corresponen a espais degradats de la ciutat, al seu interior o a la perifèria, o es tracta d'espais que, com els caixers automàtics, durant la nit ofereixen un refugi temporal a causa de la seva escassa o nul·la funcionalitat per a la resta de la població.

En relació amb l'ús dels espais cal considerar un altre vessant al qual s'ha fet referència només de passada: l'intercanvi cultural o la relació entre la població exclosa i la integrada o normalitzada. Les persones sense llar sovint tenen poc contacte amb l'altra part de la població. Es tracta de contactes fugissers, ocasionals, curts en la durada i rara vegada reiteratius. Com que es tracta de persones excloses, l'exclusió es fa general a tots els aspectes de la vida; fins i tot arriben a configurar una *altra* societat dins de la societat, i dificulten una possible via d'accés a la integració, al coneixement de les necessitats i a l'establiment de vies que permetin millorar una situació sovint problemàtica. Si bé és cert que en el dia a dia de les persones sense llar, i de les excloses en general, hi ha espais que es comparteixen, encara que amb finalitats diferents, amb la població integrada, només en poques ocasions s'estableixen *ponts de diàleg* entre les dues parts de la societat.

Generalment, aquesta situació només es dona en aquells espais d'assistència específica on s'estableix aquest contacte, o a través dels professionals o dels voluntaris que realitzen una tasca de carrer. Malgrat conviure dia a dia en un carrer comercial, a l'entrada d'un supermercat o a la porta d'una església, no hi ha més contacte que unes paraules per demanar almoïna i per donar les gràcies si se'n rep.

La separació que suposa el fet de no tenir un contacte general, els ponts de diàleg als quals s'ha fet referència abans, orienta dos elements en l'ús de l'espai per part de les persones sense llar. D'una banda, hi ha un ús que intenta evitar el contacte permanent amb la població integrada per impedir sentir-se observat durant tot el dia i la nit. En aquest sentit, es tendeix a la creació de llocs on són les persones sense llar les dominants al costat d'altres persones en exclusió o amb una part de la població que viu en situacions de pobresa més o menys permanent. En la creació d'aquests llocs hi intervenen, de manera indirecta, la resta de la societat, i de manera més específica, els agents de la producció de l'espai urbà dels quals s'ha parlat anteriorment. La funció de la societat, i dels agents, és la de permetre la caiguda en desús i la degradació de certs espais de les ciutats, que en els darrers decennis s'ha concentrat de manera especial en els nuclis històrics o en barris vells de moltes ciutats de l'entorn econòmic occidental (AV, 1989; BERNAL, 2000). En alguns d'aquests espais s'hi han creat veritables espais refugi que permeten a les persones sense llar sentir-se entre iguals, ja que la població integrada quasi no els utilitza i sovint els evita. Pel mateix motiu, hi ha persones sense llar que declaren que no surten mai d'aquests espais, que han fet seus, en un intent d'evitar la resta de la població. Així mateix, n'hi ha que diuen que no van a determinats barris benestants per no trobar-s'hi "fora de lloc" o observats de forma crítica. En aquest sentit, cal observar que la persona exclosa també exclou, potser com una manera d'autodefensa, i sap escollir els espais que utilitza segons els seus interessos.

El segon element en què s'incidia a l'inici del paràgraf anterior es troba relacionat amb aquesta creació del *lloc*. Es tracta de la creació de circuits, de rutes marginals que són conegudes i utilitzades de manera quasi exclusiva per persones en situació d'exclusió o properes a aquesta situació. Aquests espais i circuits es troben inserits en la trama urbana i experimenten un procés d'adaptació al que es podria considerar una *nova* funció social. El reconeixement d'aquests circuits i la creació dels que s'han anomenat *espais refugi* tenen un doble efecte en la població exclosa. Mentre que, d'una banda, ofereix una certa tranquil·litat en la relació amb les persones integrades, de l'altra ofereix un espai de retroalimentació permanent d'hàbits que dificulten molts dels intents de trencament amb la realitat on viu la persona exclosa. SÁNCHEZ (2000) fa referència a aquest fet i reconeix implícitament l'existència d'aquests circuits quan exposa que en la intervenció amb persones sense llar i sense sostre s'ha intentat ubicar els centres i els equipaments d'assistència fora dels que són considerats circuits habituals. Aquesta actuació té una doble finalitat. La primera, extreure dels espais habituals les persones en procés d'integració i, la segona, evitar caracteritzar un espai per determinats comportaments socials que són causa i efecte de la marginació i l'empobriment d'un espai de la ciutat.

En general, el treball que cal realitzar contra l'exclusió i contra la problemàtica que comporta l'empobriment d'una àrea concreta de la ciutat es pot realitzar de diferents maneres, tot i que no resulta senzill. L'empresa ha de comptar amb la intervenció de diferents agents socials i de l'Administració i ha d'englobar tant l'aspecte de l'espai, ja sigui un barri o un conjunt de carrers, com l'aspecte referent a les persones que pateixen les situacions d'exclusió i les persones i els agents que exclouen i que, de vegades, fins i tot treuen benefici de l'existència d'aquesta exclusió. L'intent d'aconseguir els ajuts del Pla Urban en pot ser un exemple. De fet, hi ha un conjunt de ciutats espanyoles que s'han acollit a les convocatòries d'aquests ajuts europeus com una manera de fer front als problemes de barris o d'algunes parts del seu teixit urbà¹⁰. La previsió primera és que cal actuar d'una manera global per fer front al conjunt d'elements que són causa de la degradació de l'espai i dels seu contingut social. En aquest sentit, hi ha d'intervenir, a més del capital suficient per atendre les necessitats de les infraestructures i de la fàbrica urbana, l'assistència social per millorar tots aquells aspectes susceptibles d'evitar que la població quedi *fora de lloc*. Les inversions en la millora dels aspectes educatius, formals i no formals, en els serveis socials per a les persones amb problemàtiques específiques, etcètera, han d'acompanyar qualsevol transformació d'un espai degradat, ja que les persones que hi viuen experimenten una situació quotidiana que és fruit d'aquesta degradació i, massa sovint, són alienes a les causes que la provoquen. La participació de capital i empreses privades, d'organitzacions no governamentals, del voluntariat social es fa necessària no només per encaminar els seus esforços a la població empobrida i la població exclosa, sinó també per a un procés d'educació de la població excloent.. Les característiques socioeconòmiques i polítiques del que s'entén com la societat occidental comporten l'evolució de la tipologia de les persones sense llar, així com l'evolució de les característiques de la població exclosa en general i sembla que, lluny d'acabar, aquesta situació pot agreujar-se en un futur no gaire llunyà. I com a conseqüència cal una intervenció decidida que afecti, a més de les associacions i de l'Administració, la societat civil i els agents econòmics per aconseguir que l'espai urbà sigui un espai de tothom i per a tothom.

Bibliografia citada

- AV (1989): *Història urbana i intervenció en el centre històric*. III Setmana d'Estudis Urbans a Lleida. 1986. ICC, Barcelona.
- BAYLLI, A. *et al.* (1995): *Représenter la ville*. Ed. Economica, París.
- BERNAL, B. (coord.) (2000): *Oportunidades de desarrollo sostenible para los conjuntos urbanos históricos*. Ed. Universidad de Burgos, Burgos.

¹⁰ VALENZUELA (2000) analitza i contextualitza els 29 projectes aprovats en les dues convocatòries del Pla Urban que afecten Espanya.

- BETTIN, G. (1982): *Los sociólogos de la ciudad*. Ed. Gustavo Gili, Barcelona.
- CABRERA, P.J. (1998): *Huéspedes del aire. Sociología de las personas sin hogar en Madrid*. Ed. UPCO, Madrid.
- CABRERA, P.J. (1998): *Hacia una sociología de la exclusión extrema: el caso de las personas sin hogar*. *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*. Madrid, núm. 10, p. 25-60.
- CARBONELL ESTELLER, M. (1997): *Sobreviure a Barcelona: dones, pobresa i assistència al segle XVIII*. Ed. Eumo, Vic.
- Cáritas (1998): *Volver a ser. Programa de gran pobreza y colectivos de sin techo*. Cáritas española, núm. 12, Madrid.
- CARTER, H. (1987): *El estudio de la geografía urbana*. IEAL, Madrid.
- CASTEL, R. (1995): *Les métamorphoses de la question sociale*. Ed. Fayard, París.
- CASTELLS, M. (1989): *La ciudad informacional. Tecnologías de la información, reestructuración económica y el proceso urbano-regional*. Alianza Ed., Madrid.
- CÓRDOBA, J.; GARCÍA, J.M. (1991): *Geografía de la pobreza y la desigualdad*. Ed. Síntesis, Madrid.
- CROMPTON, R. (1997): *Clase y estratificación social. Una introducción a los debates actuales*. Ed. Tecnos, Madrid.
- DEPAULE, J.C. (1983): *La práctica del espacio urbano*, a PANERAI, Ph. et al.: *Elementos de análisis urbano*. Ed. IEAL, Madrid, p. 179-214.
- DOMINGO, J. et al. (2004): *Les persones sense llar a la ciutat de Lleida*. En premsa.
- FERNÁNDEZ DURÁN, R. (1993): *La explosión del desorden. La metrópolis como espacio de la crisis global*. Ed. Fundamentos, Madrid.
- GARCÍA, S.; LUKES, S. (comps.) (1999): *Ciudadanía: justicia social, identidad y participación*. S. XXI Ed., Madrid.
- GARCÍA BALLESTEROS, A. (ed.) (1992): *Geografía y humanismo*. Oikos Tau, Vilassar de Mar.
- GARCÍA BALLESTEROS, A. (coord.)(1998): *Métodos y técnicas cuantitativas en geografía social*. Oikos Tau, Vilassar de Mar.

- GEREMEK, B. (1991): *La estirpe de Caín. La imagen y los vagabundos y los pobres en las literaturas europeas de los siglos XV al XVIII*. Ed. Mondatori, Madrid.
- GEREMEK, B. (1998): *La piedad y la horca. Historia de la miseria y de la caridad en Europa*. Ed. Alianza, Madrid.
- HAGGET, P. (1988): *Geografía. Una síntesis moderna*. Ed. Omega, Barcelona.
- MASLLORENS, A. (1991): *El Quart Món*. Ed. Barcanova, Barcelona.
- MAZA, E. (1987): *Pobreza y asistencia social en España. S. XVI-XX: Aproximación histórica*. Universidad de Valladolid, Valladolid.
- Ministeri de Foment (2000): "La desigualdad urbana en España", sèrie *Monografias*, Ministeri de Foment, Madrid.
- MORELL, A. (2002): *La legitimación social de la pobreza*. Ed. Anthropos. Barcelona.
- OLIVER, J. (dir.) (2001): *La pobresa a Catalunya. Informe 2001. Abast i característiques de la pobresa a Catalunya a la fi del segle XX*. Fundació Un Sol Mòn, Barcelona.
- OLIVER, J. (dir.) (2003): *La pobresa a Catalunya. Informe 2002. El mapa de la pobresa a Catalunya el 1996: una visió comarcal i dels principals municipis del Principat*. Fundació Un Sol Mòn, Barcelona.
- PACIONE, M. (2001): *Urban Geography. A global perspective*. Roulledge. Londres.
- PNUD (1997): *Informe sobre el desenvolupament humà 1997*. Centre UNESCO de Catalunya et al., Barcelona.
- PROCACCI, G. (1999): *Ciudadanos pobres, la ciudadanía social y la crisis de los estados del bienestar*, a GARCÍA, S.; LUKES, S.: *Ciudadanía: justicia social, identidad y participación*. S. XXI Ed., Madrid, p. 15-44.
- RONCAYOLO, M. (1988): *La ciudad*. Ed. Paidós, Barcelona.
- SÁNCHEZ, M. (2000): "El model de serveis socials de l'Ajuntament de Barcelona per a l'atenció de persones sense sostre", a AV: *Exclusió social, pobresa i sense sostre. Quaderns de Serveis Socials*. Diputació de Barcelona. Febrer de 2000, p. 60-73.

- SÁNCHEZ MORALES, M.R. (1999): *Las personas sin hogar en España*, a TEZANOS, J.F. (ed.): *Tendencias en desigualdad y exclusión social*. III Foro sobre Tendencias Sociales, Madrid, p. 617-642.
- TEZANOS, J.F. (1999): “Tendencias de dualización y exclusión social en las sociedades tecnológicamente avanzadas. Un marco para el análisis”, a TEZANOS, J.F. (ed.): *Tendencias en desigualdad y exclusión social*. III Foro sobre Tendencias Sociales, Madrid, p. 11-54.
- VALENZUELA, M. (2000): “La regeneración de los cascos históricos en España. El programa URBAN, dinero comunitario para una estrategia global”, a BERNAL, B. (coord.): *Oportunidades de desarrollo sostenible para los conjuntos urbanos históricos*. Ed. Universidad de Burgos, Burgos, p. 87-25.
- VILAGRASA, J. (1998): “Segregació social i pobresa urbana”, a AV (1998): *La ciutat fragmentada: grups socials, qualitat de vida i participació*. Ed. UdL. Lleida, p. 75-92.
- VILAGRASA, J. (2000): “Los debates sobre la pobreza urbana y la segregación social en Estados Unidos”, a *Scriptanova* (Revista Electrónica de Geografía i Ciències Socials), Universitat de Barcelona, núm. 76. 15 de novembre de 2000.
- WOOLF, S.J. (1989): *Los pobres en la Europa moderna*, Ed. Crítica, Barcelona.

Recursos i estratègies de treball a l'aula i als centres

Lluïsa Huguet i Recasens

IES Manuel de Montsuar

Ens referirem a tres vessants que permeten relacionar educació, sobretot a la secundària, i les formes d'exclusió que poden portar les persones a l'anomenat quart món. Potser cal parlar més d'exclusió social o risc d'exclusió més que no pas de quart món, pel fet que són termes més útils i genèrics per aproximar-se al món de la marginació des dels centres educatius en l'actualitat.

En un centre d'educació no s'està directament en contacte amb l'exclusió social, però és possible arribar a identificar situacions futures que poden convertir les persones en marginades. Actualment, l'obligatorietat de l'ensenyament fins als 16 anys fa que als centres hi hagi alumnes de diferents condicions socials i econòmiques, que tenen necessitats diverses. Tanmateix, sovint es disposa d'escassos recursos i estratègies d'actuació.

De fet, l'escola i l'educació, avui, no acaben de ser un instrument que faciliti el camí cap a la igualtat d'oportunitats. No se'ns escapa que estem en una societat excloent i que perpetuem les desigualtats.

Així, en primer lloc, voldria fer palès els reptes i realitats en què es troba l'educació secundària i el seu paper en la societat actual entorn el tema del risc d'exclusió social. En segon lloc, repassaré les eines que utilitzen els centres educatius per abordar la diversitat de l'alumnat, tot fent incidència en la capacitat dels recursos per mitigar l'exclusió social o perpetuar-la. I finalment, plantejaré quins recursos té el docent per treballar a l'aula i crear sensibilitat i consciència crítica en els joves en el marc de la comunitat educativa.

1. Els centres de secundària: acció social i educativa

Val a dir, de bon principi, que un dels aspectes que cal plantejar és la funció social que l'educació ha d'exercir. I en aquest punt ja costaria posar-se d'acord. Simplificant, poden identificar dos visions entre els professionals de l'ensenyament i la societat en general; una visió que posaria èmfasi en el fet que l'escola ha de

procurar formar individus amb sentit crític i mentalitat oberta, i un altre que prioritzaria la instrucció acadèmica per damunt de tot. En unes altres paraules, formem persones capaces de comprendre l'entorn o formem persones amb uns coneixements generalistes; eduquem o instruïm. Aquesta dicotomia és present actualment en la pràctica educativa, moltes vegades sense ser-ne conscients. Als centres educatius hi poden conviure les dues visions.

S'ha parlat del desconcert de l'educació de forma reiterada, però potser no deixa de ser una mostra més del desconcert present en la nostra societat. Val a dir que un centre educatiu no deixa de ser una reproducció, a escala reduïda, de la realitat social, econòmica i cultural en què es troba immersa. És un microcosmos social, econòmic i cultural.

Seria important, per tant, aprofundir en la idea que l'educació ha d'assumir una funció integradora, educadora i sobretot transmissora del gust pel saber. Valors, tots tres, que no van en consonància amb el món actual, però que són els pilars d'una societat més equitativa i social. La competitivitat, la individualitat, el fet de posseir béns materials, el consumisme... són els valors imperants en què els nostres joves creixen, i aquest creixement no deixa de ser ple d'una incertesa per la qual no se'ls prepara.

El nostre món es troba en transformació constant, i en un camí obert cap a formes socials, econòmiques i polítiques difícils de calcular; exerceix una gran força sobre tots nosaltres, i ens genera un malestar que certament en el món educatiu és un repte i un perill.

Un repte en el sentit que tenim entre mans una responsabilitat tan gran que ultrapassa les pròpies competències de l'educació. Seria important repensar quin paper volem que exerceixi l'escola en la nostra societat i trobar un consens i un camí comú. Està en joc el futur dels nostres joves i, per tant, de la societat.

Caldria, potser, arribar a un pacte social per a l'educació. És per això que parlo de perill; si les comunitats educativa, política i econòmica no s'aproximen anem a la deriva; l'ensenyament funciona, però sense nord i amb el pilot automàtic.

Aquest és el context extern, però als centres el professorat s'enfronta, també, a una transformació constant, que en els darrers anys s'ha accelerat com a conseqüència del canvi social.

Des de fa quasi una dècada, els joves de 12 a 16 anys han d'anar obligatòriament als centres d'ensenyament, on, per tant, la diversitat que hi ha en la societat hi és present, sense tenir una idea unificada, no única, de com abordar-la i contribuir a la no-exclusió dels nostres joves, ja sigui per motius de capacitat o condició social, econòmica o cultural. El fet que el nivell d'escolarització al nostre país hagi assolit uns nivells tan alts hauria d'ésser un factor de desenvolupament humà, però sovint s'ha convertit en un problema. Un problema que no ha permès abordar realitats d'exclusió i treballar per la igualtat d'oportunitats.

En els darrers anys, l'ensenyament públic ha tingut a les mans, i té, l'oportunitat de contribuir a mitigar les diferències socials i treballar en el camí de la igualtat, però, evidentment, l'escola forma part d'un context social del qual n'és jutge i part.

Als centres hem parlat de *diversitat*, de nois i de noies amb necessitats educatives, de valors, de transversalitat, d'immigració, d'integració, però potser poc d'aspectes com l'exclusió o de risc social; identificar aquestes situacions ha quedat relegat a la voluntat del professorat, o bé s'ha obviat, fet que ha donat lloc a l'alumne *objector* o al fracàs escolar, termes utilitzats per catalogar l'alumnat que no se'n surt en l'ensenyament secundari.

Tal i com està estructurat el nostre sistema educatiu i l'accés al món laboral, tenint en compte que sense graduat escolar poques sortides dignes té un jove avui en dia, es generen un conjunt de processos que porta els joves d'entre 14 i 16 anys i el professorat dels centres a situacions diverses i complexes.

És molt possible que entre l'alumnat de secundària (i caldria veure l'entorn socioeconòmic de cada centre), no sols nouvingut, poguéssim diagnosticar futures persones excloses socialment, cosa que ens permetria buscar formes, no paternalistes, de tractament d'aquestes realitats en les quals viuen alguns joves.

De fet, l'escolarització obligatòria dóna a la societat elements per identificar situacions i, si és vol, posar-hi les eines que es consideri convenientes. L'oportunitat hi és, però falta la voluntat de treballar en aquest sentit. I cal dir que, en alguns casos, alumnat provinent de situacions familiars greus (drogodependències, ludopaties, pobresa, atur...), veu en l'educació una sortida i una possibilitat de futur, sempre i quan hi hagi un adult al costat (familiars, tutors, educadors...).

Però la qüestió és que aquestes eines s'han deixat, massa sovint, en mans del professorat i les direccions dels centres, i de l'escàs suport de professionals com ara psicòlegs i psicopedagogs, que s'han vist desbordats. Aquesta situació ha fet que, a vegades, s'abandoni o bé es busquin recursos d'atenció a la diversitat, com ara veurem.

2. Línies d'actuació als centres

La terminologia *atenció a la diversitat* ha aparegut als centres de secundària com a efecte de l'obligatorietat de l'ensenyament, que ha donat lloc a una heterogeneïtat de l'alumnat molt significativa, amb interessos, motivacions, necessitats i aptituds molt diferents. Abordar aquesta realitat ha estat un camí llarg, que a hores d'ara és força acceptat pel professorat, tot i que no vol dir que ha estat totalment resolt. Som conscients d'aquesta diversitat, però no tenim una única visió sobre com treballar-la.

Potser el primer pas hauria de ser considerar la diversitat més que no pas un problema a resoldre una riquesa en si mateixa; i aquesta idea saber-la transmetre-

la als propis alumnes, als pares i a la societat en general. Qüestió difícil. El professorat ha hagut de modificar, poc o molt, formes de treball i s'hi ha aprofundit més o menys segons els centres. S'han mobilitzat esforços i s'ha procurat buscar línies de treball de forma conjunta.

Recursos interns dels centres

Una fórmula ha estat el treball en *equips docents*, és a dir, el treball coordinat o en equip, que tenen la funció de coordinar-se en la pràctica educativa. Treballar en equip sempre és difícil, però permet superar individualitats i trobar camins comuns. En els equips docents es poden arribar a consensuar estratègies de treball a l'aula amb la diferent tipologia d'alumnes.

Juntament amb els equips docents, són útils els *equips de tutors* que, amb un pla d'acció tutorial establert, poden treballar a l'aula aspectes de desenvolupament grupal i fer un seguiment individual dels alumnes. La tutoria individual amb alumnes i amb les famílies es configura com una eina útil per diagnosticar i fer un seguiment d'alumnes amb dificultats personals, acadèmiques o en situacions de risc d'exclusió.

En el seguiment d'aquesta casuística (absentisme escolar, qüestions psicològiques, problemes d'aprenentatge, addiccions,...) és imprescindible que el tutor o tutora compti amb el suport de professionals especialitzats, des de psicòlegs fins a treballadors socials. No es tracta de dramatitzar qüestions, sinó d'estar alerta a possibles irregularitats en el comportament dels joves que requereixin el suport d'un adult que no sigui la família o el professor. Per tant, els professionals especialitzats hi juguen un paper fonamental.

Val a dir que als centres aquests professionals hi són presents, però de forma escassa. Els recursos dedicats a dotar els centres ha estat minsa i s'han basat en un psicòleg de l'EAP (Equip d'Atenció Psicològica), que té assignats diversos centres i, per tant, dedica un o dos dies a la setmana a cada centre. A vegades, hi ha un altre psicòleg que pot ser sufragat per les associacions de pares i mares del centre corresponent.

En els darrers anys s'han creat places per a psicopedagogs, que centren la seva tasca en temes d'atenció a la diversitat en totes les seves àmplies facetes (sobretot pel que fa a problemes d'aprenentatge).

Una altra eina utilitzada ha estat la formació de la Comissió d'Atenció a la Diversitat. El seu objectiu ha de ser coordinar els recursos que pot tenir un centre per atendre la diversitat i poder analitzar casos d'alumnes concrets.

Els centres utilitzen els recursos existents per atendre la diversitat en diferents modalitats: professors d'atenció a la diversitat, Unitats d'Adaptació Curricular (UAC), aules de projectes... per atendre els alumnes, *no educats*, en un tipus d'ensenyament més manipulador que els aproximi a una formació dirigida al món

laboral. La qüestió és quins professors fan classes a aquests grups, que acostumen a donar problemes de disciplina als centres. Fer classe en una UAC implica pel professor assignat un esforç més enllà de la seva preparació en una especialitat concreta, i resulten ser experiències dures.

L'arribada d'alumnes d'altres països ha fet necessària una adaptació ràpida i crear eines que permetin un cert treball per a l'acollida d'aquests joves. Així, els centres han de fer un pla d'acollida que doni resposta als alumnes nous i que permeti una aproximació a la llengua vehicular, així com un cert nivell d'integració als centres. Però el recurs essencial han estat els TAE, exposat en un altre apartat de la present publicació.

Finalment, existeixen alguns tipus d'ajuts i beques per a famílies amb problemes de caire econòmic que poden facilitar el pagament de llibres i material escolar. Els centres gestionen la demanda de les ajudes.

Recursos externs als centres

Existeixen centres externs als instituts per a alumnes amb dificultats d'adaptació al sistema escolar que poden ser derivats a centres que imparteixen programes de formació ocupacional o a centres que imparteixen l'ESO adaptada (UEC). Es tractaria de casos d'alumnes amb perfil de fracàs escolar o d'*objecció* escolar, és a dir, alumnes que no tenen l'estudi com un valor positiu, sense hàbits i actituds acadèmiques que fan que no segueixin els continguts i els procediments en les diferents matèries.

De tota manera, existeix una oferta d'aules-taller, de programes de transició al treball, programes de garantia social, d'Unitats Escolars Compartides... que sovint tenen places limitades i que no poden assumir totes les demandes dels centres. A més, estan poc dignificats, la qual cosa condiona la valoració positiva que haurien de tenir com a sortida pel que fa a dimensió escolar i laboral pels joves que no aspiren a estudis de Batxillerat, Formació Professional i carrera universitària.

En aquests casos, continuen sent alumnes d'un centre, però realitzen l'escolarització en una institució específica, on cursen una formació adaptada a les seves capacitats escolars i manuals. Poden, fins i tot, arribar a treure's el títol de Graduat Escolar.

En definitiva, podem evidenciar l'existència de recursos i eines organitzatives als centres i fora d'ells, però podem valorar la seva efectivitat amb la mitigació de l'exclusió i la garantia de la igualtat d'oportunitats com a molt irregular.

Alumnes de condicions socials, econòmiques i culturals molt diferents passen pels centres de secundària, i caldria valorar en quina mesura s'aconsegueix treballar vers la igualtat d'oportunitats entre els nostres joves, que veuen que sense graduat escolar es complica la via d'accés al món laboral i com la societat no hi contribueix en cap mesura clara i evident.

Si entenem que els centres educatius han de transmetre als joves el gust pel saber, han de desenvolupar habilitats i a l'hora adquirir coneixements, la tasca és impressionant i no pot ser realitzada en solitari ni d'una forma desvinculada de la realitat social, que cada vegada és més complexa, que no complicada d'atendre. La pedagogia quotidiana ens ensenya que les condicions per a l'aprenentatge dels joves s'han de centrar en un bon ambient afectiu, en l'existència de models positius i en la creació d'un estat de confiança i benestar, que ara un centre no pot complementar absolutament a causa del gran ventall de camps obert, que superen la pròpia tasca d'educar. I la societat no contribueix a millorar els aspectes esmentats, i ni el sistema educatiu i els recursos existents generen una situació favorable.

No caldria abordar plantejaments nous, però si repensar els existents i treure'n un més alt rendiment escolar i formatiu per a tots els nostres joves. Trobareu en un altre apartat de la present publicació l'experiència que suposen les Comunitats d'Aprenentatge en aquest sentit.

Per tant, si no és així, els alumnes amb necessitats d'aprenentatge o amb situacions de risc d'exclusió continuaran tenint un fort desavantatge respecte a aquells que tenen unes millors condicions socials, econòmiques i culturals.

Així, l'escola només podrà reproduir desigualtats, en comptes d'anar llimant les diferències i reduir-les. Cal recordar que el dret a l'educació continua sent un dret de segona fila, en el qual no creuen la majoria dels responsables de prendre les decisions.

3. Recursos didàctics per a l'aula

Però, malgrat tot, hi ha possibilitats d'anar creant en els nostres joves una consciència i una sensibilitat entorn de temes socials i també en el tema del quart món. No podem amagar que aquest tema no és gaire present a les aules, més aviat resulta invisible i oblidat. Els continguts curriculars no l'inclouen al temari, però sí que en certes matèries és possible aproximar-lo als centres. Si tenim en compte que la nostra feina és educar, i no sols instruir, hem de fer-lo visible als nostres joves. Així com s'estudien aspectes relacionats amb la pobresa i el tercer món en matèries com les ciències socials, és possible també introduir el tema de l'exclusió social.

La veritat és que existeix un seguit de materials didàctics que permeten al professor presentar i treballar la problemàtica social que envolta el quart món.

Els recursos són diversos: des de pel·lícules fins a exposicions, passant per tot un seguit d'activitats d'aprenentatge.

La veritat és que, a més del treball més acadèmic d'estudi de les causes i la problemàtica que es genera entorn la discriminació o exclusió social, als joves els

impacta més un reportatge o unes fotografies que permetin fer una reflexió i una aproximació a un tema tan invisible com aquest.

Fem un repàs dels possibles recursos per veure en quina mesura permeten aproximar la problemàtica als nostres joves, tot intentant generar una visió crítica, una sensibilitat i una consciència social.

Es tracta d'una relació no exhaustiva, però sí diversa, per veure formes i exemples diferents de possibles activitats a l'aula.

- *Exposició fotogràfica de l'associació Arrels* entorn la realitat dels *sense sostre*: permet als alumnes conèixer aquest tema. Disposar de l'exposició al centre i plan-tejar unes sessions d'anàlisi de les imatges amb els alumnes fa visible el tema. Permet, posteriorment, fer-ne un treball més aprofundit que connecta directament amb qüestions com la pobresa i la marginació social, que poden estudiar-se a classe de geografia, al tercer curs de l'ESO, o bé introduir petits debats o activitats sobre la problemàtica social en la nostra ciutat o poble durant una tutoria.
- La visualització de l'exposició ha d'anar acompanyada d'unes sessions de treball sobre la Declaració Universal de Drets Humans en dos sentits. En un primer moment, els alumnes han de conèixer aquest document com a punt de referència social i recurs essencial per cercar la convivència entre les persones i els països; els drets humans s'han d'entendre com una eina universal dels valors humans. Per tant, pot realitzar-se una lectura de la declaració per prendre consciència dels drets, però reflexionar sobre els deures que comporten. Aquesta aproximació a la declaració ha de ser, en un segon moment, continuada amb la identificació dels drets que són vulnerats en les persones que viuen en l'exclusió i la marginació; en aquest sentit, es pot realitzar un treball que consisteixi en la recerca en la declaració universal per part de l'alumnat d'aquells drets de què no gaudeixen les persones en situació d'exclusió (els articles 7, 22, 24 i 25, principalment).
- Una forma de fer visible el quart món als nostres alumnes ha de ser fer-los pensar en les causes que poden portar a la marginació. De ben segur que ells tenen idees en aquest sentit. El material de l'editorial Eumo d'A. GUDIOL i A. MASLLORENS, titulat *Quart Món* ens ofereix un seguit de textos i activitats per a la reflexió. A partir del concepte de desigualtat social, repassa les situacions que porten a l'exclusió (repartiment desigual, atur, drogues, alcohol, presó, sida...) i revisa aquells col·lectius més susceptibles de ser afectats (dones, infants, ancians i minories ètniques); no oblidis, a més, considerar possibles solucions, des de l'acció política, com a necessària, fins al voluntariat com a actitud personal, passant per l'opinió pública com a eina que pot incidir i fer pressió sobre les institucions que han d'abordar canvis estructurals per combatre les situacions d'exclusió. En definitiva, és un material complet, tot i que exigeix per part del professorat i l'alumnat un alt nivell reflexió i visió crítica, avui en dia difícil d'aconseguir, però no impossible.
- En un altre sentit, podem aproximar els nostres joves al món de la marginació a través dels *mitjans de comunicació*; el treball amb premsa i imatges de televisió

són un recurs altament important. Poden realitzar-se treballs de seguiment de notícies sobre problemàtica social per veure quin tractament fan els mitjans del tema, des del punt de vista del tipus de notícia que s'hi recull: quins fets, si s'analitzen, el tractament que es dona al tema, etcètera.

- *El cinema* és un altre recurs útil. La veritat és que hi ha una colla de films que ens aproximen al tema de la marginació i que poden obrir el debat a l'aula. *Cartes d'Alou, Todo empieza hoy, Los lunes al sol, El bola, Barrio*, etcètera, en són alguns exemples. Una de les assignatures pendents en el sistema d'educatiu és l'educació en la lectura d'imatges i en la influència que exerceixen els mitjans de comunicació en general sobre la societat. I els nostres joves són vulnerables a certs missatges, però són també altament receptius a treballar amb aquests mitjans.

En definitiva, hi ha una sèrie de recursos pedagògics que poden servir per treballar el tema a l'aula. Però on i quan es pot fer? La tutoria és un bon espai, però no ha de ser l'únic. La tutoria és un eina que permet introduir temes i formes de treball diferents; ara bé, dependrà del fet que el tutor tutora hi estigui sensibilitzat i caldrà fer molta pedagogia per destacar la importància de tenir una visió àmplia i crítica sobre els temes socials.

Les ciències socials són un altre àmbit d'estudi per a aquest tipus de temes, ja que les matèries, sobretot la geografia a tercer d'ESO, se centren en l'estudi dels fenòmens geogràfics, des de la geografia humana fins a l'econòmica. Hi ha tota una sèrie de temes que poden obrir-se per tractar aspectes relacionats amb les desigualtats socials i econòmiques. S'hi poden introduir temes relacionats amb la problemàtica social que genera la societat i el sistema actual de globalització i de neoliberalisme, i sempre en uns termes bàsics i clars. Un exemple el tenim en l'estudi del sector terciari i en el plantejament de la necessitat de serveis socials, així com en l'estudi del fenomen urbà actual, és a dir, de les ciutats com a espai on es mostren les desigualtats socials.

Però, evidentment, si un centre vol, pot aproximar-se al tema des d'una perspectiva més transversal, però cal que es tingui una visió clara del que es vol treballar, amb quins recursos i amb quins objectius. I sobretot, intentar un tractament crític i amb una visió on es vegi la possibilitat de mitigar les desigualtats i la marginació com un element positiu i necessari per al progrés de les nostres societats.

Com hem comprovat, els fronts són complexos i diversos. En síntesi, podem concloure:

- Que cal plantejar-se si eduquem o instruïm,
- Que hem de buscar com trencar la divisió entre escola i societat,
- Que s'han de buscar formes noves de treballar contra l'exclusió social des d'un vessant més ampli.

Experiències educatives

Maria Huguet i Recasens

TAE Lleida

“No sóc més visible per a tu del que tu ho ets per a mi”
Proverbi àrab

1. Què és un TAE? Taller d'Adaptació Escolar i Aprenentatges Instrumentals Bàsics

Els TAE són unitats escolars en les quals s'incorporen transitòriament alumnes estrangers nouvinguts al sistema educatiu de Catalunya durant l'etapa d'Educació Secundària Obligatoria; evidentment, es caracteritzen pel fet de desconèixer les dues llengües del nostre país, és a dir, el català i el castellà.

La seva finalitat és proporcionar a aquest alumnat una aproximació al sistema educatiu del nostre país, que els acull i els introdueix al coneixement de la llengua catalana fins a assolir-ne el nivell bàsic o també anomenat nivell lliandar. Posteriorment, es podran incorporar a les classes ordinàries del centre on hagin estat adscrits.

Així doncs, és un recurs extraordinari, creat pel departament d'Ensenyament, que dóna instruccions en la resolució amb data 20 de maig del 2003 per atendre les necessitats educatives específiques de l'alumnat d'incorporació tardana.

Les condicions i el funcionament del TAE són diverses; com és obvi, no és el mateix una ciutat petita com la nostra que una gran urbs com pot ser Barcelona o el seu entorn. Per tant, m'agradaria parlar d'alguns punts bàsics, encara que sigui breument.

El TAE del que us parlo té alumnat de diferents centres de la ciutat que assisteix a l'aula durant una part del seu horari escolar que, en aquests cas, és matinal.

Aquests tallers estan pensats perquè els nois i noies puguin ser atesos de la manera següent:

- a) La finalitat és accelerar la integració de l'alumne en la vida escolar ordinària.
- b) Afavorir la relació de l'alumnat als grups on estan adscrits i amb aquesta finalitat s'incorporin a aquests grups per poder realitzar les activitats.
- c) L'alumnat hi participarà completant el seu horari de tarda al curs on estigui matriculat del centre a fi i efecte de seguir amb l'adaptació curricular que necessiti.
- d) Proporcionar el coneixement de la llengua catalana i atendre les mancances d'escolarització i d'aprenentatge bàsiques.
- e) Els continguts van encaminats a proporcionar la competència lingüística, comprensió i producció de la llengua a través de la introducció en els aprenentatges de les matemàtiques, el medi social i natural, l'educació en els hàbits escolars propis del sistema educatiu, la facilitació del coneixement de les formes de vida de casa nostra, la identificació de la nostra realitat...

L'assistència no serà superior a un curs acadèmic, excepte en alguns casos molt especials. I es finalitzarà amb una prova individual basada en el nivell lliard de la llengua.

Ja hem dit que l'alumnat assisteix al matí al taller on s'imparteixen les àrees instrumentals que pertocquen al seu currículum: matemàtiques, ciències naturals, ciències socials i llengua catalana.

Es considera que l'assistència de l'alumnat als seus centres a la tarda és una manera de facilitar la seva integració. A més, permetrà que a poc a poc es vagi assolint, primer per part del noi o la noia i després per tota la comunitat escolar. Així, ells mateixos entendran, d'una manera pràctica i directa, el funcionament del centre al participar-hi d'una forma més activa. També hem de dir que el centre haurà d'organitzar els seus recursos perquè l'alumne pugui seguir un currículum adaptat a les seves necessitats.

2. Com ho aprenen?

A partir del vocabulari bàsic en les diverses matèries curriculars ens anem introduint en el currículum. Inicialment, la presentació, la situació espacial i temporal de l'alumne és, en aquest cas, important per situar-lo en la realitat on es troba i perquè pugui entendre aquesta nova situació sense deixar de banda el seu origen. Sabem que n'hi ha que tenen unes pautes adquirides pròpies de la seva cultura i formació escolar. D'altres poden ser una mica més lents per la seva minsa formació escolar, ja que han anat poc a l'escola.

Fent camí, busquem gradualment les destreses culturals dels nois o les noies, com l'idioma, els hàbits, els jocs, les maneres d'expressar-se, les maneres de pensar... el reconeixent de la pròpia individualitat.

Un dels aspectes més rellevants en tota aquesta tasca és la confiança i l'empatia, com un intent d'aprendre a respectar les persones que conviuen a l'aula. El primer, amb la intenció de conèixer-nos, i el segon, com a mitjà per saber-nos iguals i diferents alhora. Tot plegat, amb un temps de dedicació i una atmosfera calmada per poder desenvolupar l'activitat de l'aprenentatge i per fer que aquest esdevingui gratificant.

És convenient incidir i tenir molt en compte el que alguns especialistes anomenen "l'alfabetització emocional" per tal d'aconseguir una millora en l'autoimatge de les persones. Cal estar, doncs, també atents i ser respectuosos pel que fa als *dols migratoris* i també observant tant el *dret a la indiferència* com el dret a la diferència, o els retards i l'alentiment en el procés d'aprenentatge que alguns alumnes mostren durant algun temps.

Aquestes darreres idees són interessants de tenir en compte, però en aquesta línia no aprofundirem en l'anàlisi, tot i que a la pràctica diària a l'aula han de ser considerades.

Pel que fa als procediments de lectoescriptura, la pràctica oral ha de ser dinàmica i activa, alhora que habitual a l'aula. Les estratègies emprades, però, han de ser diferents a causa de la gran diversitat de l'alumnat present. Els aprenentatges no són per a tothom igual, per tant, s'ha d'adoptar, en la mesura que sigui possible, un equilibri per tal de fer participar cada membre dins de l'aula.

En aquest sentit, el treball individual i cooperatiu a l'aula pren un paper cabdal en tot el desenvolupament.

L'explicació breu, clara i concisa, les imatges, els esquemes i els mapes conceptuals ens són de gran ajuda per poder fer més gràfica la temàtica que s'està tractant dins l'aula.

La diversitat de l'alumnat fa que contínuament s'hagin d'adaptar diversos recursos i procediments dins l'aula, per tal d'aconseguir una notable competència que permeti la continuïtat en el seu aprenentatge.

En aquest sentit, podem utilitzar:

- La identificació d'un tema, és a dir, de què estem parlant i quina o quines matèries en formen part. L'aportació personal de cadascú és important donada la diversitat de vivències.
- Començar i acabar el tema que s'està estudiant. La capacitat d'atenció és curta i cal aprofitar plenament l'estudi. Un principi i un final ajuda, en aquest cas, a delimitar els coneixements per tal que quedin ben assolits.
- Demanar aportacions a l'alumnat.

- Fer preguntes sobre un suport fotogràfic. Un altre àmbit que cal tenir en compte és la imaginació (una imatge ens dona molt de joc).
- La memorització i identificació d'un titular. L'oralitat i el treball de la memòria solidifica el que estem estudiant.
- Comparar-lo, repetir i seleccionar-lo. Semblen tècniques clàssiques, però sempre aporten un fruit.
- Utilitzar gràfics, pictogrames o mapes...

3. La llengua com a fet integrador dins l'aula

Abans, m'agradaria fer algunes reflexions que he anat configurant amb el temps i la pràctica diària.

La parla és el primer gran pas natural i cultural; que ens permet la comunicació, la inserció a l'entorn cultural, l'establiment del principi de significació i la representació del món. En resum, un pensament. Cal estar atens a tres principis: actuar-dir-pensar. Doncs, som el que parlem.

La paraula organitza el comportament en accions orientades cap a finalitats concretes, i del seu significat i estructura en resulta el pensament. Aquí, doncs, un altre cop ens cal recórrer a l'exercici de la confiança: augmentar la tolerància davant la incertesa i voler conèixer l'altri. Tenir la necessitat d'obrir-se per conèixer noves llengües i cultures.

La cultura, doncs, posa etiquetes verbals a la conducta, n'organitza el significat, a voltes convencional. Però la cultura també és la relació que tenim cadascú amb la natura, la societat i amb el fet transcendental, cosa que en aquest cas ens fa, segons creiem, diferents a l'altre.

No totes les llengües estan estructurades de la mateixa manera. És obvi, però, a voltes, i a causa del desconeixement, ens sobta. Podem creure que tothom pensa i actua com ho fem nosaltres. Pensem, que a l'hora d'aplicar missatges ens hem de dirigir a l'altre utilitzant unes formes *estranyes* (sovint ens trobem parlant sense cap concordança ni cap ordre semàntic). Cal distingir-se de l'altre d'una manera natural i planera, encara que ens sembli que la persona que tenim al davant no ens entén.

Vull dir que hem de comportar-nos i comunicar-nos sense complexos ni prejudicis.

Per exemple, la llengua xinesa es diferencia del català per l'ús de signes que no signifiquen directament el so, utilitza ideogrames que expressen conceptes o idees. O la llengua àrab, en què les grafies no tenen una forma única, no hi ha les mateixes vocals que nosaltres fem, ni la mateixa puntuació. Tot plegat fa que

a vegades la concepció d'una cultura, una llengua, uns costums ens resulti difícil, però no és res més que el pur desconeixement.

La llengua és una eina, i molt utilitzada a l'aula. Però en el nostre cas i al nostre país tenim la possibilitat de parlar dues llengües: el català i el castellà.

El nostre alumnat ha entrat en contacte més aviat amb la llengua castellana, més potent que el català. Aquí hem de tenir molta cura, ja que la persona que ha arribat al nostre país moltes vegades no té la informació que el sistema educatiu a Catalunya és majoritàriament en català. Ara, el nostre alumnat no és capaç de discernir quines paraules són d'una llengua o de l'altra. Per tant, és de vital importància que el professorat es comuniqui en llengua catalana, perquè l'alumnat s'hi vagi familiaritzant progressivament.

L'alumnat xinès o àrab té una manera d'entendre el món i té uns costums allunyats dels nostres i no ha tingut l'oportunitat de conèixer-los, fet que pot portar a equívocs. Per tant, ens hi hem de dirigir amb certes precaucions i amb tota l'atenció.

La majoria dels nostres alumnes han estat escolaritzats al seu país d'origen, en saben coses. Aquesta no és una dificultat; on rau la qüestió és en el desconeixement de la llengua. En aquest punt és, doncs, on hem de desplegar les estratègies didàctiques i pedagògiques. El professorat ha de ser capaç de treballar amb la diversitat de nivells que es troba a la classe. I alhora fer-ho amb el temps que es consideri oportú.

Hem de treballar els objectius, com identificar els prejudicis... tots en tenim, no jutjar per les aparences, donar més importància a l'*interior* que a l'*exterior* de les persones i/o estimular la solidaritat i la confiança entre l'alumnat de diferents cultures.

També hem de tenir en compte que s'han d'adaptar a un país nou que té una manera de fer i de ser concreta. S'hauran d'anar acostumant a la convivència i a un nou tarannà. El grau d'exigència i de pressió és important, però cal anar-hi incidint amb molta calma i delicadesa.

4. Motivació/desmotivació

Aquest apartat és molt important per a l'alumnat. Les matèries que s'imparteixen són per a tots i totes iguals, de caire general.

Dins el marc curricular, però, ens trobem sovint que alguns alumnes poden entendre que aquesta escolarització no els resulta del tot interessant, ja que la seva intenció i la de la seva família és que entrin al més aviat possible dins el món del treball. L'explicació als pares i mares és ara de molta importància. De tota manera, presenta moltes vegades la dificultat de poder fer una trobada amb ells i poder parlar-ne.

Tot plegat fa que el noi o la noia no hi posi l'interès que els professionals voldríem, i a voltes se'ls titlla de despreocupats o desmotivats. Es deu a la falta d'informació que es té sobre el sistema educatiu.

Una altra cosa és que demanem a l'alumnat un nivell d'interès i motivació. Són persones joves que encara no han trobat el seu lloc a la societat i que l'escola els exigeix esforç, contenció i disciplina. Aquesta tasca tan important i difícil d'aconseguir l'han de realitzar en gran mesura els professionals dins l'aula. I la família ho ha de fer fora, en un entorn social determinat dins la societat.

5. Els és útil?

Per a aquests alumnes, el TAE és la primera referència de contacte amb l'escola dins el procés socialització a casa nostra. Els serveix per poder conèixer el nostre sistema educatiu i poder integrar-se gradualment en tot l'engranatge escolar.

La tasca dels tallers pren importància. No cal dir que un pas previ i un acolliment escolar els donarà més possibilitats per poder entrar de ple en la seva formació posterior. Tant si va encaminat a continuar els seus estudis com si pren la decisió d'entrar dins el món laboral.

Com hem dit anteriorment, l'aprenentatge de la llengua i la participació activa en la seva formació és el punt d'inflexió per poder esdevenir ciutadans de ple dret amb tots els drets i obligacions.

També hem de dir que aquest aspecte és un punt que ha generat, dins la comunitat de professionals, força polèmica. De tota manera, sempre és bo poder parlar-ne i poder plantejar nous aspectes o qüestions.

6. Relació amb els pares i les mares

És de cabdal importància en tot aquest procés la comunicació amb els pares i les mares. Però, a voltes, se'ns fa força difícil mantenir aquesta relació, ja que per feina o per la impossibilitat de comunicació (sovint no parlen ni el català ni el castellà) esdevé difícil la relació entre el professorat del TAE i les famílies.

Cal conèixer els models familiars que tenen els nois i les noies. Tots els pares i les mares volen el millor per als seus fills i filles siguin d'on siguin. A voltes és cert que no existeix la mateixa sintonia entre l'escola i la família, però és obvi que amb un bon diàleg i un punt d'acord es pot arribar a una entesa entre ambdós actius.

Els professionals vetllen pel bon funcionament escolar, on la part principal és el noi i la noia que formen part activa a l'aula.

7. Relació amb els tutors dels centres de referència

Tot alumne té al seu centre escolar un tutor o tutora que vigila la seva formació i actua quan aquest necessita o demana alguna cosa relacionada amb el seu aprenentatge des del punt de vista intel·lectual, psicològic o de conducta.

La posada en comú del professorat del TAE amb l'institut és contínua. A més, existeix una periodicitat de trobades amb la finalitat de comentar, informar, clarificar i comunicar les qüestions pertinents sobre l'aprenentatge, l'assistència o el ritme de l'alumne.

Per tant, les consultes amb els tutors o tutores es fan periòdicament. Podem considerar que el seguiment ens ajudarà a fer una feina ben feta on el principal beneficiari és el noi i la noia.

Per acabar, voldria destacar: És bo viure la diferència com una riquesa..., simplement.

Gràcies.

Comunitats d'aprenentatge, una experiència d'èxit escolar per a totes i tots

Raül Manzano Tovar

Moviment d'Innovació Educativa de Lleida

“No hi hauria creativitat sense la curiositat que ens mou i ens
posa pacientment impacients davant el món que no hem fet,
el qual fem créixer amb alguna cosa que fem”
Paulo Freire

1. Les comunitats d'aprenentatge i el quart món

Em sembla molt encertat que una acció formativa dirigida a l'alumnat de la universitat s'encamini a aprofundir en la nostra realitat, aquella realitat que com molt bé reflecteix el títol de la mateixa activitat tenim tan a prop físicament però que sentim molt lluny de la nostra manera de viure.

A l'encert al qual feia referència abans li trobo un doble sentit. D'una banda, que la Universitat proposi una acció educativa que permeti conèixer i prendre consciència d'una part de la nostra societat de la qual desconeixem molt sovint la seva manera de viure, els seus problemes, els seus sentiments. De l'altra, cal destacar és el plantejament de l'acció des dels sabers teòrics, des de les institucions que treballen amb aquestes persones, sovint amb mancances de recursos però amb projectes efectius, i que, com es pot anar veient, van generant una xarxa. Finalment, s'han d'abordar accions directes en la nostra pròpia ciutat per a l'observació directa d'aquest quart món amb el qual convivim.

L'aportació que fem al curs des del Moviment d'Innovació Educativa de Lleida¹ és la presentació de la proposta anomenada Comunitats d'Aprenentatge. Es tracta d'una experiència educativa que, malgrat la seva joventut al nostre país —s'inicia a

¹ Al Moviment d'Innovació Educativa hi ha un grup de persones que estem treballant sobre aquesta proposta educativa.

mitjans dels noranta—, ha estat suficientment experimentada i avalada per diversitat i multiplicitat de practiques, cosa que ens permet veure'n l'interès pel present i futur de la nostra educació —actualment es du a terme en 17 centres a Espanya, concretament al País Basc, Aragó i Catalunya.

La Comunitat d'Aprenentatge és un projecte de transformació social i cultural d'un centre educatiu i del seu entorn. La principal idea és aconseguir l'èxit personal i en l'aprenentatge de tot l'alumnat, independentment de la seva procedència social i cultural. Les bases són el diàleg i el compromís dels diferents agents educatius: professorat, familiars i entorn social, d'acord amb els nous requeriments de la societat. Es pretén focalitzar a través d'uns aprenentatges que representin uns instrumentats sòlids, útils, polivalents i flexibles i mitjançant les noves sensibilitats —interculturalitat, sostenibilitat, solidaritat... En definitiva, es tracta de construir una societat del coneixement per a tothom.

Un dels interessos principals de l'experiència, igual que aquest curs, radica en la idea que per abordar els grans temes socials avui calen plantejaments multidisciplinaris i interdisciplinaris; la necessitat de crear xarxes al voltant dels mateixos i interrelacionar-los. A partir la Segona Guerra Mundial es va produir l'efecte que diversos estudiosos de l'educació (DE PUELLES, MARTÍN...) han anomenat "fe cega en l'educació". Vistos els desastres succeïts es pensa, tant des dels governs com des de la societat, que l'educació pot solucionar els problemes que han dut al terror i, per extensió, a totes les xacres socials. Passades unes dècades s'han anat buscant fórmules de reforma educativa, en què s'ha avançat notablement, però es veu que cal trobar noves formes escaients als moments que estem vivint, a l'entrada del segle XXI. La primera premissa essencial és que donada la realitat actual, en què cada cop hi ha més agents educatius, l'escola com a institució té un pes específic i una responsabilitat en l'educació de la ciutadania, però no ho pot fer sola, cal una corresponsabilitat entre els agents educatius que tenim dins l'escola i també amb l'entorn. El fet de participar activament en l'acció educativa permet enriquir-la donant veu i opinió a totes les persones que tradicionalment formen la comunitat educativa: mares i pares, professorat, alumnat; però també aquelles persones de l'entorn que voluntàriament s'impliquen en el projecte educatiu del centre.

La comunitat d'aprenentatge busca conciliar al màxim possible aquesta xarxa que incideix sobre l'educació d'infants i joves. Entendre l'educació des d'aquesta perspectiva pot suposar una línia de treball interessant per a aquelles zones on hi ha infants de famílies socialment desfavorides. Els plantejaments de la comunitat d'aprenentatge permeten que s'optimitzin els recursos educatius dels centres. Els infants i les seves famílies poden inserir-se en el món de l'aprenentatge, de la cultura, del coneixement.

Aquesta experiència s'ha portat a terme principalment en contextos desfavorits socioculturalment, però també s'ha demostrat que la seva aplicació en qualsevol tipus de centre suposa una millora en l'aprenentatge i en la convivència, de mane-

ra que és aconsellable per a qualsevol escola o institut però, evidentment, el seu procés d'aplicació i les seves necessitats són molt diferents.

2. Apunts sobre el funcionament dels centres transformats en comunitats d'aprenentatge

En educació, com en d'altres ciències socials, cal que l'experiència vagi lligada a una base teòrica sòlida i es contrasti en pràctiques dotades de suficient autonomia per introduir-hi els seus elements idiosincràtics amb l'objectiu que s'adapti al màxim a l'alumnat, al context; és a dir, perquè tot plegat permeti la creació d'un projecte propi del centre educatiu, de la seva comunitat.

Com s'apuntava abans, les comunitats d'aprenentatge són relativament joves al nostre Estat, però hi ha uns antecedents que han aportat elements inspiradors al projecte, en aquest cas són una sèrie de programes educatius duts a terme als Estats Units a la dècada dels setanta vinculats als moviments pels drets civils. D'altra banda, hi ha el projecte que està duent a terme l'Escola d'Adults de la Verneda-Sant Martí de Barcelona des de l'any 1978, al qual més endavant farem referència. Totes tenen com a elements comuns la participació de la comunitat i la importància d'accelerar els aprenentatges.

L'experiència cerca una base científica sòlida i en permanent construcció. Per un costat, s'estudia el pensament d'autors com Freire, Habermas, Vigotski, Beck i la tasca de recerca i assessorament de CREA —Centre de Recerca Social i Educativa de la Universitat de Barcelona—, veritable referent a les comunitats d'aprenentatge. Hem constatat també que hi ha altres centres d'investigació educativa i centres educatius, que si bé no apliquen l'experiència exactament, també segueixen un pensament i acció educativa en aquesta línia; la interacció pot ser un element interessant i enriquidor.

El procés de transformació es realitza després de la formació dels diferents agents educatius —sensibilització—, a partir de la ratificació que es vol fer aquest pas. Seguidament se somnia el centre que es desitja des dels diferents sectors de la comunitat educativa i social —famílies, alumnat, professorat, voluntariat, entitats... Un cop sistematitzat, se seleccionen les prioritats i es planifica el treball a través de comissions de treball mixtes amb diferents agents de la comunitat; també es constitueix una comissió gestora també mixta que té com a funció la coordinació de les diferents comissions.

Com podem observar hi ha una transformació organitzativa del centre que vol anar més enllà de la formalitat organitzativa; es pretén que funcionin a partir dels principis d'horitzontalitat i diàleg, la qual cosa significa que es procura que en el procés de la presa de decisions es doni valor a l'argumentació per damunt del poder que pot donar pertànyer a un sector determinat de la comunitat. Per exemple, el professorat es pretén que a través del diàleg arribi a acords aplicables i útils.

Hi ha una sèrie d'accions educatives comunes, a part de les pròpies, que cada comunitat d'aprenentatge realitza amb un ampli marge d'autonomia segons la seva realitat:

- Grups interactius. Es tracta de l'entrada d'altres adults a l'aula per tal de fer més efectiu l'aprenentatge de l'alumnat. La classe es divideix en quatre grups dels quals es fa càrrec una persona voluntària —familiar d'un altre nivell del centre, estudiants, jubilats...—, no es requereix formació acadèmica. Existeix un treball de coordinació amb la tutora o tutor del grup. La confecció dels grups ha de ser heterogènia, de manera que hi hagi alumnat amb diferents ritmes d'aprenentatge. La funció d'aquesta persona és elaborar una activitat amb el petit grup. Per tant, es fomenta el diàleg i la cooperació entre l'alumnat i ell mateix i es procura que apareguin diferents estratègies de resolució de l'activitat. Cada grup rota pels diferents voluntaris i voluntàries, de manera que l'alumnat fa les quatre activitats proposades.
- Formació de familiars i voluntariat. Els familiars, les persones de l'entorn també poden tenir necessitats formatives, des d'alfabetització a la informàtica passant pel coneixement de llengües estrangeres... La comunitat cerca els recursos necessaris per dur a terme aquestes necessitats. A part d'aquestes qüestions concretes, la mateixa possibilitat de participar en les comissions de treball i les tertúlies educatives donen una formació molt especial, la possibilitat d'incidir; molts pares i mares parlen del "privilegi" de poder viure tan de prop i de manera tan directa l'educació dels seus fills i filles.
- Aposta per les noves tecnologies. Com s'ha apuntat abans, es procura una societat del coneixement per a tothom, per això, es dóna especial importància al treball amb els equips informàtics i l'optimització d'aquest recurs.
- Biblioteca tutoritzada. Als diferents centres transformats en comunitat d'aprenentatge la biblioteca adquireix un caire molt especial. Abans parlàvem de la importància dels aprenentatges instrumentals; la lectura esdevé un element fonamental, per això, una de les prioritats ha estat construir, organitzar i cercar maneres efectives d'utilització de la biblioteca per tal de realitzar tasques de dinamització. Però també adquireix un altra connotació molt interessant. En acabar l'horari lectiu, persones voluntàries ajuden l'alumnat amb menys recursos culturals a la seva família, de manera que hi poden fer les tasques escolars, consultar-hi bibliografia, etc.

3. El sentit de les comunitats d'aprenentatge en la realitat social i educativa actual

Feta la presentació de les comunitats d'aprenentatge se'ns fa necessari cercar el sentit que té aquest model educatiu en la nostra societat actual i la que s'apunta cap al futur. Ho expresso a partir de les reflexions que m'han

suggerit la lectura i el coneixement de les diferents pràctiques que es duen a terme als centres que han escollit aquesta opció:

- Educació en una societat cada cop més dialògica. L'experiència quotidiana ens demostra que el diàleg, la negociació i l'acord són més necessaris en el dia a dia. Ho veiem en els diferents àmbits de la nostra vida; en la relació amb els nostres fills i filles, en les relacions de parella, en el lloc de treball. Abans s'apuntava que l'educació, l'aprenentatge d'infants i joves cada cop depèn menys de l'escola aïlladament, les interaccions que es tenen amb diferents àmbits del context cada cop incideixen més en el fet educatiu. DELORS (1996), en l'informe que presenta a la UNESCO fruit del treball d'una Comissió Internacional sobre educació per al segle XXI, destaca que hi ha tres competències en el procés educatiu: aprendre a conèixer i aprendre a fer, aprendre a conviure democràticament, aprendre a ser. Podem veure que en el desenvolupament d'aquestes competències hi tenen un paper important els agents educatius que podríem anomenar d'àmbit local: família, escola i entorn comunitari. Si hi parem una mica més d'atenció veiem que cada institució té un pes específic en cada una de les competències. La família (aprendre a ser), l'escola (aprendre a conèixer i a fer), l'entorn comunitari (aprendre a conviure democràticament), però de cap manera les podem entendre de forma aïllada, sinó que cada cop més depenen de les interaccions entre els tres grans agents educatius.
- Una escola que busca l'èxit per a tothom. És un dels principis educatius bàsics de la comunitat d'aprenentatge. Partim de la base de la idea que tant va destacar FREIRE (1996, 37) referent a la necessitat de respecte als educands, "sobretot els de les classes populars —sabers construïts en la pràctica comunitària—, com he suggerit des de fa més de trenta anys, es fa necessari discutir la raó de ser d'aquests sabers en relació amb l'ensenyament dels continguts". Té a veure amb el concepte que FLECHA (1998, 20) situa com uns dels principis de l'aprenentatge dialògic, "la intel·ligència cultural", que considera que les persones tenen capacitats per participar en un diàleg igualitari, però dependent de la situació, experiència vital..., i ens desenvolupem millor en uns àmbits que en d'altres —al mercat, a l'escola, en una festa... Partint d'aquestes premisses, es fa necessari crear les condicions adequades per a l'aprenentatge, dependent de cada situació personal del noi i la noia, cercant col·lectivament les estratègies més adequades per facilitar l'aprenentatge. La comunitat es preocupa no només dels propis fills i filles, sinó de tot l'alumnat. En aquesta tasca de reforç tenen una incidència important les tasques que fa el voluntariat. A diferència del discurs oficial, es prefereix parlar de màxims, no de mínims.
- L'heterogeneïtat enriqueix l'acció educativa. De tot el que s'ha descrit fins al moment, se'n pot desprendre una determinada reflexió. En tots els àmbits exposats, a les comissions de treball, a l'aula amb els grups interactius, a nivell de famílies del centre i la seva procedència cultural, en tots aquests efectes l'heterogeneïtat es manté i fins i tot es potencia com a element de foment de la convivència, del desenvolupament de l'aprenentatge i els valors, i com a expe-

riències que mostren la realitat de la societat en què vivim. Es parla de la “igualtat de les diferències”, és important respectar les diferències de cadascú, però en una cultura del centre igualitària.

- El diàleg com a element d'aprenentatge. El diàleg permet integrar diferents veus, veure matisos, percebre la realitat des de diferents punts de vista. Les habilitats comunicatives permeten comunicar-nos i actuar en l'entorn; les exercitem en el món acadèmic i en el quotidià i, de manera col·lectiva, pretenem coordinar accions per tal d'arribar a acords. Aquest sentit dialògic també el podem tenir en el camp del coneixement i de les matèries; cal passar d'una concepció lineal i tancada a una estructuració en mosaic, en xarxa. Els aprenentatges instrumentals esdevenen bàsics per anar construint la nostra pròpia xarxa de coneixement interactuant amb l'altre, amb els altres. Cal crear condicions d'aprenentatge que potenciïn aquestes interaccions.
- Una educació basada en la coherència. L'educació s'ha de basar en la coherència entre el dir i el fer, cal evitar el doble discurs. D'aquí la importància que dóna FREIRE (1996, 39) al que ell anomena “pensar encertadament”. “El clima de qui pensa amb encert és el qui cerca seriosament la seguretat en l'argumentació [...]. No hi ha enteniment que no sigui comunicació i intercomunicació i que no es basi en la capacitat del diàleg. Per això, pensar encertadament és dialògic, no polèmic”, afirma.
- Fomentar la democràcia privada per enfortir la pública. Avui sovint es parla de l'afebliment de la democràcia pública per múltiples i diversos motius. L'experiència de comunitats d'aprenentatge es basa en procediments democràtics a nivell epistemològic, organitzatiu i pràctic. Es podria caure en el parany de pensar que aquests plantejaments microdemocràtics, donada la realitat social actual basada en la complexitat, poden crear il·lusions, espais democràtics. Aquesta experiència ha de servir a l'alumnat per formar-se des de i per a la democràcia, de manera que se'ls prepari per participar activament en la societat.
- Transformar per superar les desigualtats, no adaptar. Hem parlat de la intenció que té el projecte en la transformació cultural i social del centre i el seu entorn. Durant un temps s'havia pensat en la necessitat que el sistema educatiu s'adaptés a les diferències socials pròpies del context sociofamiliar i cultural de l'alumnat; la comunitat d'aprenentatge busca el treball col·lectiu que permeti superar les desigualtats que viuen els alumnes per raons de la seva procedència.
- Una escola oberta a la comunitat, convençuda de la seva potencialitat. Amb tot el que hem comentat podem fàcilment entendre la confiança que es diposita en la força que dóna el suport actiu de la comunitat. Cal valorar la riquesa d'aportació del voluntariat, tant a nivell dels seus propis coneixements com per l'oportunitat que donen a l'alumnat d'interactuar amb veus de diferents camps socials a l'escola i no únicament el docent.

4. L'experiència de l'Escola d'Adults de la Verneda-Sant Martí: una proposta per a la democràcia i la justícia social

El curs gira al voltant del quart món, per això, m'ha semblat adequat apuntar l'experiència de l'Escola d'Adults de la Verneda. L'any 1978, la persistència d'una sèrie de gent d'un barri obrer de Barcelona, aquella que Candel anomenava "els altres catalans", majoritàriament gent immigrada d'altres territoris de l'Estat espanyol, es van articular per poder fundar una escola per a persones adultes que els permetés alfabetitzar-se i accedir a diferents nivells d'estudis, alguns fins i tot van anar a la universitat.

Justamentenguany han celebrat el 25è aniversari. Un grup de persones del Moviment d'Innovació Educativa de Lleida vam poder gaudir el passat mes de juny d'un dels dies de celebració d'aquest esdeveniment.

L'escola està situada, com hem dit, a la Verneda, tot just davant la comissaria de policia. Actualment, compta amb 1.600 persones adultes, a les quals s'anomena participants —de diferents edats, gènere i cultura. Hi ha 120 persones —anomenades col·laboradors— que ho fan de manera voluntària —amb o sense titulació acadèmica—, 4 professors/es titulars. Així mateix, acullen 20 estudiants universitaris per curs que hi realitzen les pràctiques. La seva relació amb la Universitat és fluida, de manera que hi ha nombrosos intercanvis i experiències compartides.

Si em fessin resumir en poques paraules el clima i les impressions que vaig treure d'aquesta visita i de la revisió de la rica documentació que ens van lliurar diria que per damunt de tot s'aprecia el gust per aprendre, el gust per conviure.

A tall d'apunt, m'agradaria destacar quatre elements que m'han semblat importants en aquesta experiència socioeducativa:

- La simbologia de l'espai. Els inicis no van ser fàcils; l'escola va començar fent classes al carrer perquè no disposaven d'un local. Havent al barri un espai de l'anterior *secció femenina* hi va haver un esforç veïnal per aconseguir-lo i transformar-lo en l'espai educatiu que és avui. Ocupa la setena planta d'un gran edifici, actualment tot l'edifici té un caràcter comunitari. És d'aquells espais d'on en surts de manera molt diferent de quan hi entres; se'ns dubte hi té a veure la mediació de la gent del centre, que te'l mostren com quelcom molt propi, com un espai estimat. Des del primer moment, vam apreciar que era un espai més aviat estret, ara bé, blanc i lluminós, exterior, amb molta informació a les parets. La primera idea que ens transmeten les persones que ens l'ensenyen, de manera molt afectuosa i entenedora, és la idea de versatilitat i multifuncionalitat. Obertura dels espais, apreciem el caràcter públic que se'ls dóna i sobretot l'optimització d'aquests espais; com a paradigma, podem situar l'aula d'informàtica. Durant l'estona que vam ser al centre, a part de fer-hi tallers, va estar oberta en tot moment i utilitzada contínuament. Em va cridar l'atenció la visita constant de persones de diferents generacions, de distintes

cultures...; hi veies des d'un senyor jubilat fins a una noia immigrant que duia un cotxet amb un infant, passant per joves de diferents ètnies, senyores que venien amb les bosses d'anar a comprar.

- Una organització de les persones. La riquesa d'aquest projecte està en les seves persones, en la seva voluntat i capacitat de participació. Crida l'atenció la normalitat amb què el projecte i les persones tracten la diferència; es veu en el tracte amb persones d'altres cultures, amb disminucions físiques o psíquiques. S'aprecia un gran coixí d'afecte i quotidianitat. Hi ha també una bona acollida a persones d'altres cultures i amb un idioma diferent. Els primers suports els reben de les persones de l'escola, molts cops amb participants que hi col·laboren, que viuen al barri, que es troben al carrer, a qui animen a participar en festes i actes comunitaris... Aquest fet té una relació molt estreta amb el model d'ensenyament-aprenentatge que s'hi realitza. Als materials hi ha una cita d'un participant molt il·lustrativa: *"Pero lo que no se conoce tanto es cómo funcionan las clases y cómo se organiza la escuela. Se intenta motivar por las actividades, pero lo que engancha de verdad es la relación con la gente. Cuesta transmitir todo lo que hay."* Es dóna molt valor als coneixements que les persones adultes han anat construint a partir de la seva trajectòria vital, s'utilitza la metodologia de l'aprenentatge dialògic com a engranatge per crear conjuntament coneixement més ampli, ric, divers, complex i multidimensional. Tot plegat fa que hi hagi una percepció sentida i real de l'aprenentatge tant per part del participant com del col·laborador.
- El trinomi formació-educació/comunitat/moviment veïnal. El funcionament de l'escola no es pot entendre sense el seu contacte i participació amb tot el moviment veïnal, de manera que forma part de les entitats del barri i s'implica directament en l'organització d'activitats, però també en aquelles reivindicacions que el veïnat requereix de diferents institucions i administracions. La formació de les persones pren sentit en el context on es dóna i els permet participar-hi activament per millorar-lo.
- Democratitzar la vida democràtica als centres educatius per ser una estructura democràtica, malgrat que molts cops, per diferents motius, no s'exerceix amb totes les seves possibilitats.

L'organització de l'Escola d'Adults de la Verneda ens permet veure un model de funcionament democràtic. L'escola i la seva organització no es poden separar de les dues associacions que de dels seus principis li han donat suport, sentit i forma. Es tracta d'Àgora i Heura, aquesta específicament de dones, conscient de les necessitats de la dona en el moment de creació de l'escola, ara fa 25 anys, i en l'actualitat.

El model d'ensenyament-aprenentatge se sustenta amb una organització que, des del seu projecte, es defineix com una entitat democràtica i plural. Totes les persones implicades hi poden participar a través de l'assemblea (que se celebra anualment) i el consell de centre (que es fa cada mes i mig), on es decideixen els

aspectes més significatius de la entitat. També existeixen òrgans de coordinació mensual, setmanal i comissions específiques.

També s'hi realitzen trobades de cap de setmana, que permeten fer de manera més reposada una anàlisi del funcionament global del centre i les possibilitats de millora.

Les persones implicades ens van transmetre la voluntat de funcionalitat que pretenen donar als seus òrgans de participació. Posen molt èmfasi en el tractament dels temes que realment preocupen. Es tracta d'un espai de creixement institucional, personal i col·lectiu.

5. Podem incidir en el món que ens ha tocat viure?

La citació de Paulo FREIRE de l'encapçalament ens comenta que no hi ha creativitat sense curiositat. Parla de l'experiència de comunitats d'aprenentatge que intenta que totes les persones participants en el projecte aportin la seva creativitat, independentment de la seva procedència, nivell acadèmic, etcètera, per construir, conjuntament, un espai educatiu millor. D'aquesta manera, fem créixer alguna cosa en el món que no hem fet; però també, com afirma COLL (2000), si volem que tot l'entorn sigui realment educatiu, la comunitat s'ha de dur a terme a nivell d'aula, centre i entorn —poble, barri o ciutat—, per això esdevé necessària una dinàmica comunitària per elaborar projectes educatius de ciutat, fets des de la gent i amb la gent, perquè siguin sentits i tothom hi pugui aportar la seva creativitat. No deu ser que es tracta d'una de les maneres d'acostar-nos, conscienciar-nos i buscar dialògicament amb les persones implicades camins d'actuació davant el quart món?

Referències bibliogràfiques

COLL, C. (2001): "Les comunitats d'aprenentatge i el futur de l'educació. El punt de vista del Fòrum Universal de les Cultures", a *La cultura de les comunitats d'aprenentatge. Un nou marc conceptual integrador*. (p. 22-43). Publicació de les Actes del Simposi Internacional sobre Comunitats d'Aprenentatge, Barcelona, 5-6 octubre.

DELORS, J. (1996): *La educación encierra un tesoro*. Santillana Ediciones, UNESCO, Madrid.

DA (2002): *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Graó, Barcelona.

FLECHA, R. (1998): *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Paidós, Barcelona.

FREIRE, P. (1996): *Pedagogia de l'autonomia* (traducció català: VERGER, E.J.).
Denes Editorial, Xàtiva

CD

ICE de la UdL i MRP de les Terres de Ponent: *Comunitats d'aprenentatge. Una proposta educativa per a la democràcia i la justícia social*. Materials per a la jornada realitzada el 15 de març de 2003 a Lleida.

Webs d'interès

<http://www.comunidadesdeaprendizaje.net> (Comunitats d'Aprenentatge, CREA)

<http://gmlleida.pangea.org> (Moviment d'Innovació Educativa de Lleida)

Actuació municipal en salut maternoinfantil

Gloria Atarés Sanmartín i Emília Caballol Vilaró

Departament de Salut Pública de l'Ajuntament de Lleida

El Programa Materno-Infantil (PMI) i el Servei Materno-Infantil (SMI) són recursos sanitaris i socials del municipi de Lleida per a famílies en situació de risc familiar, sanitari i/o social amb infants de 0 a 3 anys que necessitin ajuda o recolzament en la criança i educació dels seus fills.

1. Programa Materno-Infantil Municipal (PMI)

El PMI es va iniciar des del departament de Salut Pública de l'Ajuntament de Lleida l'any 1987 amb l'objectiu de fer un seguiment dels nadons fills de mares amb cobertura benèfica (abans de la universalització de la cobertura sanitària l'any 1991), les famílies ateses bàsicament eren dels barris més desfavorits de la ciutat (nucli històric i Mariola), on vivien les famílies amb més problemàtiques sanitàries i/o socials, ja que es tractava de barris amb habitatges més deteriorats o amb els lloguers més barats. Actualment hi poden accedir des de tots els barris de la ciutat.

El control sanitari dels embarassos i dels nadons es feia des del centre sanitari de referència (Hospital Santa Maria). Els nadons i la mare eren derivats des dels serveis d'obstetrícia i pediatria al PMI.

1.1. Objectius

- Prevenir, detectar i fer un seguiment de les possibles situacions de risc socio-sanitari en infants de 0 a 3 anys.
- Facilitar educació sanitària a pares d'infants de 0 a 3 anys.
- Millorar les relacions afectives entre la família i els infants mitjançant la potenciació dels vincles maternofilials.

- Proporcionar a les famílies un espai educatiu no formal on puguin parlar dels temes que els interessin sobre la criança dels seus fills.
- Proporcionar aliments infantils.
- Donar a conèixer a les famílies altres serveis socioeducatius i sanitaris de la ciutat.

1.2. Població diana

Va dirigit a famílies que pateixen alguna o diverses situacions d'aquest tipus:

- Problemes socials, sanitaris, culturals i/o econòmics.
- Sense coneixements suficients en la criança dels seus fills.
- Mares adolescents, sense suport per tirar endavant els fills.
- Aïllades socialment.
- En crisi per conflictes conjugals, toxicomanies, malalties mentals...
- Situació en què ambdós progenitors o un d'ells han viscut carències i manca de patrons en la seva infantesa.
- Que passen problemes econòmics i no tenen on deixar els fills per anar a treballar.
- Monoparentals sense recursos personals ni econòmics i/o socials.

1.3. Serveis que s'hi deriven

- Servei socials de base.
- Servei de toxicomanies.
- Hospital Arnau de Vilanova.
- Àrees Bàsiques de Salut.
- Centre de planificació familiar.
- Casa d'acollida de dones maltractades.
- Càritas.

1.4. Algunes característiques de les famílies

- Aïllament social.
- Desestructuració familiar.
- Dificultats en l'accés a la xarxa socioeducativa i sanitària.
- Problemes d'inserció en el món laboral.
- Falta d'un dels progenitors en la criança.
- Manca de models en la criança i educació dels fills.
- Manca de xarxa familiar de suport.
- Problemàtica en la comunicació.
- Una natalitat elevada i molt seguida.
- Adopció i adaptació dels nous hàbits alimentaris.
- Habitatges insalubres.
- Amuntegament en les habitatges.
- Referents culturals diferents.
- Relacions afectives, dins l'àmbit familiar, conflictives i deficitàries.

1.5. Algunes problemàtiques més freqüents

- No saber posar límits.
- Manca d'higiene tant en els infants com en les mares.
- Pautes inadequades en l'alimentació tant pel que fa a l'horari com a la nutrició.
- Importants retards en el desenvolupament psicomotor.
- Dificultats en l'acompliment dels horaris.
- Manca d'hàbits (menjar, descansar, rentar-se...).
- Adquisició deficitària del llenguatge.

- Dificultats de socialització.
- Protecció mal entesa cap als fills.
- Desconeixement de la cultura i la llengua.

1.6. Metodologia

- Es realitza una entrevista directa amb la família derivada pels diferents serveis en què es recullen en una història les dades generals de la família, del carnet de l'embarassada, del carnet de salut del nadó, l'informe social del professional que ha derivat i el resum de la primera entrevista. Així mateix, també s'aniran recollint totes les incidències del període de seguiment (els tres primers anys).
- El seguiment a la família es fa setmanalment durant el primer any de vida. La mare i/o el pare van amb el nen a la consulta on una metgessa i una educadora de salut pública fan el seguiment del desenvolupament psicomotor i afectiu del nadó, així com de la relació familiar i de tots els aspectes que optimitzin el desenvolupament integral del nen (vacunes, alimentació, accidents infantils...). Si en aquesta consulta es detecta qualsevol tipus de deficiència en l'evolució del nen es deriva al servei adequat.
- La història es tanca quan el nen fa tres anys amb la prèvia coordinació amb els serveis socials de bases, amb una visita al domicili o amb una entrevista amb els pares en què es valora si han complert el calendari de vacunes, si està matriculat a l'escola primària i si ha tingut algun ingrés en un centre hospitalari per accident infantil. També valorem si el nen ha estat al seu domicili o ha fet algun ingrés en alguna institució de protecció de menors.

2. Servei Materno-Infantil Municipal (SMI)

És una aula d'educació no formal que dóna atenció a famílies amb fills de 0 a 3 anys que tenen dificultats i/o poques habilitats en la criança dels seus fills. Moltes de les famílies del PMI són les usuàries de l'SMI, per tant, la població a la qual va dirigit l'SMI, les característiques i les problemàtiques o dificultats més freqüents són les mateixes que les del PMI.

L'horari d'atenció és diari, de dilluns a divendres, de 2/4 de 9 del matí a les 4 de la tarda; els nens no fan un horari en comú, es pacten amb cada família les hores de permanència a l'SMI, segons les necessitats.

Els professionals són dues educadores, una treballadora familiar i una psicòloga, també hi col·laboren la metgessa i l'educadora del PMI.

Els nens arriben a l'SMI derivats pels mateixos serveis que el PMI o pel propi PMI. Durant quinze dies es fa un horari pactat progressivament perquè s'hi pugui anar adaptant. A partir d'aquest període es passa una fitxa d'observació en què es valora l'aspecte psicomotor, afectiu, hàbits, llenguatge, sociabilitat; aquesta fitxa d'observació permet fer el pla de treball de cada infant segons els dèficits que s'hi han detectat. Paral·lelament s'aborda un pla de treball amb la treballadora social del barri orientat a la família.

Els infants poden entrar a l'SMI durant tot l'any, però considerem que és prioritari que en el curs acadèmic següent es matriculi els nens a les escoles bressol municipals o a les escoles de primària en el cas dels que fan els tres anys l'any en curs.

2.1. Algunes problemàtiques més freqüents i com hi intervenim

Les problemàtiques que trobem al PMI i a l'SMI són les mateixes, però el servei permet fer una intervenció més sistemàtica i en plena col·laboració amb les famílies i l'equip educatiu. Farem una descripció de les problemàtiques i llurs intervencions.

2.1.1. No saber posar límits

Sovint en moltes famílies que acudeixen al nostre servei trobem que els pares i les mares tenen serioses dificultats per posar límits al seus fills. D'una banda, són pares que en la seva infantesa hi ha hagut una manca de límits i, de l'altra, per a ells el fet de posar límits és una manca d'estimació cap als fills. És fàcil entendre que en aquestes famílies amb mancances econòmiques i afectives privar o negar alguna cosa als fills ho viuen malament, sobretot amb coses tan senzilles com donar un briox prefabricat en lloc de fruita, anar a dormir a les dotze de la nit en lloc de les 9 del vespre, dormir amb els pares en lloc del bressol i donar-li una llaminadura quan el nen ploriqueja. Ens trobem amb famílies d'origen africà en què l'extensa família i els mateixos habitants dels pobles d'on provenen exerceixen un paper fonamental en el procés de creixement dels infants i posen límits actuant com a contenidors de moltes situacions que aquí es van degenerant. També tenim una dificultat afegida. A més dels pares i educadors, hi poden intervenir un o més vetlladors i cada un entén els límits de diferent manera.

És difícil fer entendre als pares que posar límits estructura els fills, que no donar tot el que volen els fa tolerants a la frustració, que els prepara per a tots els *no* i les renúncies que han de fer al llarg de la vida. Els pares han de trobar el just equilibri entre dos tipus d'interaccions amb els fills. D'una banda, estimació, aprovació, comprensió, compassió, protecció, ànim i, de l'altra, exigència, prohibició de determinats comportaments, expressió de disgust, responsabilitat.

Intervenció. A través de xerrades formatives en què poden intervenir tots els pares, entrevistes individuals amb la família en què es parla específicament dels fills, de la seva evolució, les seves dificultats. Juntament amb les educadores de l'aula es treballen els moments en què sorgeixen els conflictes entre la mare i l'infant.

2.1.2. Adquisició deficitària del llenguatge

Durant la primeres etapes de la vida, els nens adquireixen les estructures lingüístiques a través de la llengua vincular amb els pares. En el nostre servei podem trobar nens que poden sentir en un mateix dia tres o quatre llengües: la de les educadores, la dels vetlladors i la dels pares. Si a aquest fet li afegim que els pares, per diferents motius (per rebuig del país d'origen o per integrar-se més aviat al país d'acollida), no parlen la seva llengua, sinó un castellà molt precari, anglès o francès, això fa que els infants no tinguin una estructura lingüística ben consolidada, fet que dificulta l'aprenentatge de la seva llengua vincular i de totes les altres llengües. Aquesta circumstància es fa més evident com més grans són els nens.

Intervenció. Sempre aconsellem als pares que els parlin en la seva llengua materna perquè és la que ells utilitzen amb més riquesa pel que fa a estructures lingüístiques, girs, expressions quotidianes, vocabulari i matisos. Els expliquem les principals raons per les quals han d'utilitzar la seva pròpia llengua per comunicar-se verbalment amb els seus fills. Així, sempre i quan la seva llengua estigui ben consolidada, a poc a poc aniran parlant el català o el castellà.

2.1.3. Manca d'hàbits (menjar, descansar, rentar-se) gairebé inexistents o mal pautats

Les famílies dels nens i nenes del nostre servei provenen de famílies multiproblemàtiques i moltes d'immigrants de diferents països de l'Àfrica. En la majoria d'aquestes famílies, els hàbits que nosaltres treballem són inexistents o diferents.

Casos que s'hi analitzen:

Puntualitat. Nosaltres exigim puntualitat tant a l'hora d'arribar com de sortir, sempre amb un marge d'un quart d'hora. És important de cara a poder estructurar els temps d'activitats dins de l'aula no estar pendent sempre del timbre i de la porta. També és prioritari perquè en la societat en què s'hauran de desenvolupar i integrar tot funciona a través de l'horari (escoles bressol, pediatre, ginecòleg, visites a diferents professionals), de manera que com més aviat adquireixin aquest hàbit més s'evitaran diferents problemàtiques que genera el fet de no complir-lo.

Moltes famílies es troben amb dificultats, ja que abans d'entrar en la nostra dinàmica de funcionament no havien tingut necessitat d'utilitzar una eina tan usual com és el despertador. Per exemple, sobretot per llevar-se al matí, ja que els infants no segueixen cap ordre a l'hora d'anar a dormir.

Intervenció. Després d'aplicar diferents normatives i de passar per diferents estadis, apliquem el criteri que a la tercera falta el nen se'n torna cap a casa. Prèviament escoltem els pares perquè ens expliquin les raons de la seva falta de puntualitat.

Alimentació. S'hi observen diferents hàbits relacionats amb l'alimentació.

És important que els infants vagin acceptant les diverses textures dels aliments perquè aconseguixin una bona caixa de fonació i pel seu creixement integral.

Pel que fa a l'autonomia a l'hora de menjar, els nens passen d'una dependència dels adults gairebé completa a l'habilitat de menjar sols, primer amb els dits i a poc a poc amb la cullera. Els nens que a casa mengen amb les mans no reben en cap moment cap desqualificació per aquest fet. La utilització dels coberts es fa d'una forma lenta, no forçada i pactada amb els pares. Els nens també saben perfectament quan poden utilitzar els dits i quan els coberts segons el tipus d'elaboració dels aliments (sopa, puré...).

Molts nens mengen habitualment drets i en uns horaris irregulars. És important instaurar aquests hàbits. D'una banda, no és bo fer treballar l'estómac contínuament i, de l'altra, és important menjar en un lloc adequat i amb tranquil·litat.

Intervenció. Fem xerrades als pares, majoritàriament a les mares, per explicar-les les normes bàsiques del menjador perquè, en la mesura que els sigui possible, les continuïn aplicant a casa. Es tracta d'hàbits com rentar-se les mans abans de menjar, posar el pitet als nens, utilitzar els coberts quan sigui convenient, seguir un horari fix i en un espai concret, etc.

Descans. Dormir és un estat fisiològic temporal d'inconsciència que té com a finalitat donar descans al cos i recuperar les energies perdudes. Les necessitats del son varien sensiblement d'un nen a altre. La migdiada del matí i la tarda es manté fins a l'any; a partir del segon any i fins als tres o quatre es manté la migdiada de la tarda.

La manca de son pot ocasionar en el nen trastorns del desenvolupament i la conducta com són: cansament, irritabilitat, estat de depressió, baix rendiment escolar, manca d'atenció, per tot això podem entendre la importància de respectar les hores de son mitjançant uns bons hàbits, com ara posar el nen a dormir aviat, seguir uns horaris regulars tant a l'hora d'anar a dormir com de llevar-se, vigilar la temperatura de l'habitació perquè agradable, assegurar-se que l'infant està net i amb roba còmoda, que no tingui ni set ni gana, etc.

En les famílies que treballem el compliment d'aquests hàbits és molt difícil. De fet, els adults mateixos ja no els compleixen. A més, l'estructura de família, la seva dinàmica i els espais on conviuen no els afavoreixen.

Hi ha infants que se'n van a dormir amb un vetllador i es desperten amb un altre, altres famílies dormen tots els membres al mateix llit i a vegades no es diferencia la sala de dormir de la de fer-hi vida durant el dia. Altres famílies no entenen la relació entre el mal dormir i les problemàtiques que genera. També hem observat que aquestes mares tenen unes lactàncies molt llargues; els nens utilitzen el pit com a xumet i no es desenganxen de la mare.

2.1.4. Desconeixement de la cultura i la llengua

La llengua de comunicació de les educadores amb els infants del nostre servei és el català. Actualment, a cap dels nostres nens i nenes els parlen a casa en català. Per aquest motiu, les educadores els parlen a poc a poc, utilitzant un registre de paraules clau, sense gaires matisos que puguin fer que es perdin i així van esdevenint bilingües. Amb aquestes edats no es pot esperar que ni tan sols els nens que tinguin un vocabulari ampli i un bon domini de la llengua apreïïn els aspectes subtils de la parla dels adults. Un nen de 2 anys coneix entre 50 i 300 paraules i construeix frases de dos o tres paraules.

Intervenció. Fer valorar molt als pares que parlin la seva llengua materna i tranquil·litzar-los en el fet que els nens tinguin un endarreriment en el llenguatge, ja que sovint els pares tampoc gaudeixen d'un nivell elevat del llenguatge. A més, n'hi ha que no els parlen la seva llengua materna.

Pel que fa a les festes tradicionals, treballem algun aspecte relacionat amb la Castanyada, el Nadal, el Carnestoltes... Els expliquem de manera molt senzilla en què consisteix la festa i els fem conèixer algun element que hi estigui relacionat, com pot ser fer cagar el tronc, el menjar típic de la Castanyada...

Intervenció. Els pares participen en les festes, no entenen gaire el seu significat, però a poc a poc hi van entrant. A més, els serveix perquè parlin de les seves pròpies tradicions.

2.1.5. Dificultat de socialització i protecció mal entesa cap als fills

Les dificultats que es detecten en famílies usuàries de l'SMI per assumir funcions parentals i establir relacions afectives amb les fills:

- Falta d'un cercle primari de recolzament i de models de conducta protectora i educadora, amb tendència a la delegació.
- Patrons de conducta familiars alterats:
 - Inversió de rols generacionals.
 - Conflictes amb la família d'origen.
 - Un o ambdós progenitors amb carències greus en la pròpia infantesa.
- Esgotament físic i/o psicològic dels progenitors:
 - Inexperiència i desconeixement de la cura dels infants. Dificultats per a l'estimulació psicoafectiva.
 - Dificultats econòmiques, socials i d'habitatge que porten els pares a una situació d'inseguretat i estrès.

- Dificultats en la comunicació/relació mare i fill:
 - Experiències negatives associades a l'embaràs (ambivalència).
 - Dificultats en la parella.
 - Expectatives frustrades.
 - Sentiments d'impotència i depressió.
 - Sentiments de culpabilitat.
 - Actituds de rebuig encobertes sota la hiperprotecció.
 - Dificultat per establir i mantenir límits i normes.
- Psicotorbacions en el desenvolupament del nen:
 - Retards en l'aparició/evolució del llenguatge.
 - Alentiment en els processos de socialització i en l'accés a l'autonomia personal. Patrons infantilitzats i regressius.

Intervenció. Treball individualitzat en sessions setmanals amb la psicòloga del centre.

2.1.6. Pautes inadequades en l'alimentació tant en l'horari com en la nutrici

La precarietat econòmica, el desconeixement de molts dels productes autòctons, la manera de cuinar-los, etcètera, fan que moltes vegades les dietes dels nens siguin molt limitades i poc equilibrades. Es consumeixen majoritàriament aliments que reparteixen els SSB o Creu Roja (llet, galetes, pasta, arròs, etc.) i els que compren les famílies són molts productes que sovint aporten massa calories (coca-cola, llimonada, bosses de patates i altres *snacks*, concentrat de sopa i altres); en definitiva, calories buides. Hi ha poc consum de productes frescos (verdures), a excepció de fruita.

Els nens acostumen a menjar sense horaris i també solen fer-ho de peu; fins i tot es mengen amb les mans la sopa o el puré.

Intervenció. Fer tallers amb les famílies en què se'ls pugui donar a conèixer receptes de cuina amb productes frescos de la temporada. Un tipus de receptes senzilles i barates que els permeten descobrir altres aliments i aprendre a cuinar-los. Així, el menú de les famílies serà més variat i complert (ex. amanida de tonyina i arròs, ensalada russa, llegums, pollastre arrebossat, truita de patates o macedònia de fruita, entre altres).

També es dóna orientació dels llocs on es pot comprar més barat i quins són els productes frescos de la temporada que permetrien tenir una dieta equilibrada.

Explicar a les mares la necessitat i avantatges que té establir un horari de menjades per als nens, que és important que hi hagi unes hores de descans digestiu, així com que es tingui una varietat de sabors en el menjar, respectant també les preferències dels nens per determinats sabors, textures, temperatures, etc.

Explicar què contenen els aliments i com la carència o abús d'alguns nutrients ens poden ocasionar problemes de salut.

2.1.7. Manca d'higiene tant en les infants com en les mares

Entenent la higiene com un sistema de regles i principis per conservar la salut, tant individual com comunitària, exigir el compliment de normes higièniques a les famílies usuàries de l'SMI forma part del procés educatiu.

Les normes d'higiene en què més insistim són:

- Higiene corporal.
- Higiene de la roba.
- Higiene durant el son i en els moments de descans.
- Prevenir hàbits perjudicials (tabac, alcohol i altres drogues).
- Prevenció de les malalties infeccioses transmissibles.

Mantenir el cos net i cuidat no és només una qüestió que millora el nostre aspecte i ens fa més agradables als altres, també té una gran importància per la prevenció de l'aparició de malalties.

Intervenció. Davant la possibilitat que la família no tingui els mitjans bàsics a casa (aigua calenta, banyera, rentadora, calefacció, etcètera), la mare pot banyar el nen a l'SMI diàriament. Aquest moment és supervisat per l'educadora, que observa la relació mare-fill, ja que el bany compleix una funció higiènica i d'estimulació. A més, permet a l'educadora observar el cos del nen i valorar si hi ha alguna lesió, erupció, etcètera, així com el desenvolupament estatoponderal del nen.

De la mateixa manera, aquest moment permet donar a la mare unes normes d'organització i advertències per prevenir accidents infantils, caigudes, cremades, intoxicacions, etc.

Cura i higiene de la roba; proporcionar a les famílies un servei de bugaderia per a la roba. També se'ls proporciona roba i calçat si cal.

Ensenyar a la mare la cura de la roba i l'ús dels electrodomèstics útils per fer-ho. Aquesta acció ens permet també mostrar-los les diferents tasques que caldria seguir, ja que moltes mares es dedicaran a la feina domèstica.

2.1.8. Higiene del son i del descans

És molt important per a un bon desenvolupament del son que el nen dormi diàriament dotze hores diàries o més segons la seva edat.

És important que els períodes de descans siguin regulars i que es desenvolupin en un ambient tranquil.

2.1.9. Prevenció d'hàbits perjudicials (tabac, alcohol i altres drogues)

Quan es detecta en alguna de les famílies una situació de consum important d'alguna d'aquestes substàncies se'ls deriva als serveis de drogodependència. I si ja estan en tractament se'ls anima i motiva perquè no deixin d'assistir a les consultes que tenen programades.

2.1.10. Prevenció de les malalties infectocontagioses

Des que el nen neix s'enfronta amb multitud de malalties infeccioses tot i la creació de les vacunes que eviten moltes de les anomenades malalties de la infància.

Quan el nen té febre, erupcions cutànies, diarrea o vòmits, la mare moltes vegades té una sensació d'angoixa que la impedeix actuar.

Intervenció. Aconsellar i explicar a les mares:

- L'acompliment del calendari de vacunes.
- Seguiment i control de les visites pediàtriques.
- Formar les mares en la manera d'actuar quan per exemple el nen té trenta-vuit graus i mig, quina és la dieta adequada quan hi ha vòmit o diarrea.
- Higiene i tractament de les malalties parasitàries.

3. Reflexió

Una de les principals estratègies per disminuir les desigualtats en salut és l'accés per igual al sistema sanitari al més aviat possible de tots els usuaris dels nostres serveis, perquè això permet fer un seguiment dels embarassos, un seguiment pediàtric i determinar un diagnòstic precoç de malalties neonatals i de retards evolutius dels nens. A més, facilita l'accés als programes de planificació familiar, acompliment del calendari de vacunes i detecció de trastorns psicoafectius.

En els més de quinze anys de treball d'aquest servei, la població atesa ens ha anat canviant. En un principi, les problemàtiques més comunes eren les sociosanitàries i treballàvem amb un petit col·lectiu d'ètnia gitana, que ens feia enfrontar bàsicament a uns embarassos a unes edats molt prematures (13-14 anys), unes pautes de criança diferents, el plantejament de l'anticoncepció, l'escolarització dels fills... Avui, més de la meitat de la població usuària és immigrant de diferent procedència (del Marroc, Algèria, el Senegal, Romania, Colòmbia, Gàmbia, Zaire, Santo Domingo...). Aquest fet ens ha generat noves formes de plantejar-nos la feina. La diversitat cultural ens fa plantejar que els nous aprenentatges sempre s'han de seguir amb un gran respecte pel que fa a tots els seus bagatges. Cal tenir en compte la seva diversitat per anar-los mostrant elements nous, hàbits diferents, aliments i maneres de cuinar noves, la manera de vestir... tot allò que els ajudi a conèixer, a entendre, tota la nostra diversitat i, a llarg termini, els permeti sentir-se millor i sentir-nos millor. Tots i totes tenim un objectiu comú: elevar el nivell de salut maternoinfantil de la nostra comunitat.

El quart món està ocultat, amagat. L'ocultem, l'amaguem, però és molt a prop si gosem mirar-lo. En aquest llibre es tracta la comprensió d'aquesta realitat, el paper dels educadors i les educadores, la importància de la seva subjectivitat i de la seva formació. També es mostren experiències d'educació de la mà de persones que es troben properes a la marginació i que des del seu treball cerquen prevenir-la.



Universitat de Lleida
Centre de Cooperació Internacional



LA PAERIA



Ajuntament de Lleida



Agència Catalana
de Cooperació
al Desenvolupament



Generalitat
de Catalunya