

▣ XV AIEJI ▣ **WORLD CONGRESS** ★ **CONGRÈS MONDIAL**

▣ III ESTATAL ▣ **CONGRÉS DE L'EDUCADOR SOCIAL** ★ **CONGRESO DEL EDUCADOR SOCIAL**

BARCELONA - 6-9 JUNY 2001



TAULA RODONA B3.
LA PROFESSIONALITZACIÓ DE L'EDUCACIÓ SOCIAL:
LES TÈCNIQUES QUALITATIVES EN EL TREBALL EN GRUP

Juan Sáez Carreras i Andrés Escarbajal de Haro.
Universitat de Múrcia (Espanya)

AMB EL SUPORT DE:



**Diputació
Barcelona**
xarxa de municipis

*Barcelona,
la ciutat de les persones*
Ajuntament  de Barcelona



Socrates



AMB EL PATROCINI DE:



1. CONTEXTUALITZACIÓ: LIMITACIONS QUALITATIVES I DIFICULTATS ÈTIQUES EN LA SOCIETAT DE L'ATUR

En aquest moment, és prou pertinent fer una reflexió a fons de l'ètica i la qualitat en l'acció educativa, perquè en una societat professionalitzada, certes variables polítiques, econòmiques, culturals i organitzacionals qüestionen ara el paper de les professions: servidores de les elits, promotores de desigualtats, convocadores de l'estatu quo i del privilegi a la recerca del monetarisme i la compensació econòmica en la divisió social del treball... Cada cop més, en la societat de l'atur i de la competitivitat, les professions, dominades pel mercat i pels processos de globalització, van caient en "abandonaments ètics" més que qüestionables, que posen en solfa les respectives deontologies que cadascuna d'aquestes professions afirma assumir. La professió d'educador social no és aliena a aquestes dinàmiques, que impregnen la vida professional a les institucions.

Tal com han manifestat els estudiosos de les professions, ja no ens és possible d'identificar els professionals simplement com a aquelles persones que, desinteressadament, mostren un bon armament racional de discursos, habilitats i destreses, per tal de donar respostes a la ciutadania que les reclama. La qüestió s'ha anat fent més complexa. Les professions, orientades cap al mercat i l'Estat, i regulades per ambdós, neixen i es desenvolupen, o cauen i desapareixen, en una època en què allò que caracteritza la fenomenologia social no és el canvi sinó el grau de canvi que explica les profundes transformacions que es produeixen en l'actualitat.

Els processos de professionalització dels educadors socials, si es compleixen les variables que els expliquen, estan sotmesos tant a la tradició de la professió d'educació social com a "l'experiència" que van acumulant els educadors i educadores amb el temps, però també hi té molt a veure la "formació", que aquests professionals han rebut a les institucions legitimades amb aquesta finalitat; les "polítiques socials i culturals", que afavoreixen el desenvolupament de la professió en l'estat del benestar; "el mercat laboral", que confirma llocs de treball clàssics o possibilita nous focus de "feina"; i evidentment la feina a l'organització on els professionals treballen.

Del conjunt i de la convergència d'aquestes variables depèn la professionalització de la tasca d'educador social en general i la dels seus professionals en particular. Avui dia, gairebé tothom sap que el món de les professions no gaudeix d'un cel nítid i angelical. Precisament per això la professionalització és cada vegada més complexa. Tot i que es redueixi a dimensions quantitatives i tecnocràtiques en què els educadors augmenten progressivament les seves possibilitats al mercat per la via de les acreditacions, certificacions, diplomes, titulacions...

Aquesta és una interpretació pobre d'allò que avui entenem per professionalització. Si el que volem és parlar de qualitat associada a la professió, i alhora apel·lar a l'ètica de l'acció educativa com a pròpia,

associada a la naturalesa específica de les tasques que ocupen l'educador social, aleshores cal defensar una altra imatge dels processos de professionalització. Més qualitativa. Posem per exemple que estigui relacionat amb el títol d'aquesta taula: el treball en equip on els educadors i educadores socials treballen posant en joc les seves competències professionals.

Una anàlisi de la situació laboral, en termes generals, no ens permet ser massa optimistes. Als educadors els contracta l'Administració a uns nivells inferiors a aquells que els proporciona el seu títol. Se'ls solen assignar funcions que no tenen res a veure amb la naturalesa de la professió. Les feines que tenen, per regla general, no estan ben pagades, són residuals i estan en unes condicions temporals despòtiques. Sovint entren en escena d'altres professionals de característiques similars que reivindiquen una manera de fer i d'actuar pròpies, creiem, de l'educador social. Així, doncs, es produeix una gran competitivitat i sospites que dificulten l'expansió de la professió. És curiós com en el tercer sector (el de les associacions) es considera l'educador social com una figura voluntària que ajuda a combatre la marginació.

Si es fes una autoscòpia vertadera de les feines que ocupen els educadors socials, es podrien mostrar moltes més característiques. Una versió qualitativa de la professionalització està més vinculada a la satisfacció en la tasca, a la gratificació per la feina, a l'esforç cooperatiu de l'equip que identifica necessitats i pot proposar programes d'intervenció educativa o, per esmentar un altre exemple, a la motivació i la capacitat de compromís amb les accions que es programen i es decideixen dur a terme. Així, la professionalització és més a prop de la qualitat, i aquesta respectivament de l'ètica que reclama al grup de professionals de satisfer les necessitats formulades per aquells que els convoquen. En aquest sentit, el treball en equip es converteix en una comunitat d'aprenentatge que ha decidit que tot allò que requereix la intervenció professional expressi la urgència del "respecte" (un concepte potent que caldrà examinar) entre els que s'involucren en les accions educatives; "negociació" per tal de compartir supòsits i estratègies, objectius i dissenys; participació compromesa i no merament mecànica; "reflexió i autoreflexió", en definitiva, per tal d'anar insuflant vitalitat a les accions que es comencen amb la finalitat de respondre adequadament a les necessitats, detectades i autoidentificades, pels clients/usuaris amb l'ajuda dels professionals de l'educació social.

És difícil aplicar una ètica congruent i responsable en els temps que corren, en què l'atur és ja estructural i les condicions laborals en què es troben submergits els educadors i educadores socials han estat travessades per lluites corporatives, manca de reconeixements socials, monopolització d'altres professionals més reconeguts en el mercat, minsa assumpció de tasques que tinguin relació amb la naturalesa de la professió.... Però precisament per això és més urgent que mai fer una autoavaluació de la professió, amb la intenció de comprovar si l'educació social i els seus professionals poden esdevenir aquells actors socials, potents actors socials, que en un estat de dret arriben

a articular les necessitats de la ciutadania amb les respostes competents que, essent professionals de l'acció social, han de donar a aquells que les reclamen: si això es convertís un dia en una realitat, es confirmaria la necessitat d'una professió com la de l'educador social, en què el procés de consolidació i d'extensió a la comunitat seria un resultat més de la qualitat dels processos empresos, carregats de dignitat i d'ètica, que dels certificats que legitimen l'actuació d'un o altre professional. El text d'aquesta col·laboració vol aprofundir en aquests temes, donar-los certa sistemàtica i procura, sempre amb la voluntat d'aprendre, aportar suggeriments per a futurs debats.

2. TREBALL EN EQUIP, COMUNITATS D'APRENENTATGE

2.1. Coaprenents en el grup

Segons la nostra opinió, la primera nota que caracteritza l'educació social és el fet de considerar que l'aprenentatge és més consistent i més alliberador si es duu a terme en grups que intercanvien significats, sentiments i idees per tal d'afrontar projectes comuns (Kemmis i Taggart, 1992; Sáez, 1990, 1992). Als centres d'acollida, centres oberts o tancats, també semioberts, centres penitenciaris per a joves o centres de protecció i tutela de menors, l'educació no és una qüestió de relació unívoca entre l'educador que tot ho sap i el client que pot ser el receptor d'aquest coneixement. Els problemes educatius de les persones que demanen l'educació social no estan relacionats amb matèries o disciplines; tenen relació amb la seva situació personal, social i cultural, i reclamen que els educadors tinguin presents els contextos en què es mouen aquells que necessiten ajuda educativa, les situacions afectives i mentals que manifesten, els interessos que solen expressar, les imatges que tenen d'ells mateixos, el tipus de relació que mantenen amb la gent que els és més pròxima o llunyana, els objectius que persegueixen i la connexió que manifesten amb les experiències viscudes... (ICASS, 1985).

A aquestes persones no se'ls hauria de tractar com als dipositaris del coneixement transmès per l'educador; són més que un simple receptor. Són uns constructors actius d'experiències amb les quals descobreixen certs coneixements, a través d'estratègies educatives de col·laboració, i reconstrueixen els processos que en donen fe i, fins i tot n'augmenten la comprensió per tal de crear més possibilitats per al futur: en l'educació social la gent s'hauria de considerar coaprenent en uns processos d'interacció social amb altra gent, uns processos en què es parla de tasques conjuntes socialment significatives per promoure el treball en col·laboració i la crítica comuna (Escarbajal, 1994). Aquest tipus de terminologia i de llenguatge sobta a les persones que tenen una imatge clínica de l'educació social.

2.2. Participació involucrada: de la interacció a la comunicació

L'educació social ha anant ampliant les seves competències amb la mirada a grups i col·lectius que demanen suport educatiu. L'atenció centrada en el

menor inadaptat ha transcendit. Avui dia, la tercera edat, i les mares solteres, els drogoaddictes de qualsevol edat, gènere, i evidentment classe social, i d'altres grups tipificats per diferents motius, necessiten respostes als seus problemes. L'educació, encara que només els aclareixi una mica, és un bon recurs, un bon punt de partida. La manera que la gent té de veure l'educació demostra la idea que les persones aprenen de manera col·laboradora i s'involucren en la solució dels seus problemes amb l'ajuda dels altres. Aquí apareix la segona característica: la participació involucrada, que és un procés més complex i dens que la simple participació mecànica. Això normalment es redueix a fer acte de presència en una activitat sense interioritzar-ne la situació.

En aquest procés de relació interpersonal es pot produir la comunicació, encara que no passi sempre. De vegades, ens informem més que no pas ens comuniquem. La comunicació demana una interacció entre les persones que, sense prèvies determinacions, decideixen reunir-se amb la finalitat de tractar un tema i trobar-hi una possible solució (Escarbajal, 1998b i Sáez, 2000). Així, doncs, cal considerar un parell de matisos.

2.2.1. La comunicació es produeix quan es transmeten percepcions, idees, sentiments i creences entre les persones que fan possible una relació determinada, constituïda segons la seva manera de fer, de pensar i de decidir. En aquest procés d'intercanvi d'informació, sigui quina sigui la manera de fer-ho, la comunicació actua com a mitjà d'intervenció en direccions interactives, creuades i realitza modificacions a la imatge o a la visió que els protagonistes tenien abans de la comunicació, per poder-hi reflexionar.

2.2.2. No és fàcil que les interaccions continuades i quotidianes, que manifesten les persones entre si, acabin en comunicacions vertaderes. Les interaccions no suposen una comunicació per si soles. S'han de complir tots els requisits esmentats anteriorment. Uns requisits que sovint no es compleixen, ja que es produeixen una sèrie de variables que dificulten la comunicació: variables polítiques, econòmiques, socials, culturals, ambientals, personals...

2.3. Consens i negociació

De la participació amb el grup, que aprèn per mitjà de la comunicació, al consens necessari per dur a terme tota classe de tasques relacionades amb l'educació social: en tallers de reinserció social, en residències per a infants i adolescents, en centres de dia per a la tercera edat o en residències especialitzades, sense oblidar les llars funcionals, els centres d'educació compensatòria, els centres per a immigrants, hospitals de dia, llars funcionals... A qualsevol projecte d'educació social és necessari, des del començament fins a obtenir-ne resultats, a l'hora de dissenyar-ne els programes o desenvolupar les diferents tasques que s'hagin proposat, arribar a un consens entre totes les persones que hi participen. Si l'educació social reclama una participació crítica i constructiva i busca la transformació personal i social en processos

d'aprenentatge col·laborador, és totalment imprescindible que es manifesti la negociació entre educadors i educats, en el marc de la comunitat, juntament amb els pares, governants, familiars... (Lebel, 1994). Un consens i negociació que reflecteixin la reciprocitat de la situació educativa i el respecte a qualsevol punt de vista, per insignificant que sembli, de les persones involucrades en les estratègies d'educació (Thirion, 1980). D'aquesta manera es facilitarà que les actituds ètiques predominin en els processos d'intervenció.

2.4. A la recerca d'una millora: reflexió i autoreflexió

Quan actuen en règim obert o en serveis d'atenció primària, els educadors socials formen part d'equips d'assessorament o dels serveis d'atenció especialitzada a domicili, en equips d'atenció externa o en centres especialitzats en el tractament de drogodependències. No obstant això, no es poden considerar ni metges ni simples buròcrates que apliquen i executen les normes i regulacions de l'Administració quan es tracta de persones que demanen una atenció educativa. (Oliver i Quevedo, 1994; Nuñez i Planas, 1997). Les seves funcions i tasques són diferents a les que desenvolupen metges, militars i administradors, els quals actuen des de les plataformes que legitimen la seva acció professional.

Els educadors socials són més congruents amb la naturalesa dels processos educatius quan els toca organitzar projectes i activitats crítiques i col·laboradores, que tenen com a finalitat fomentar la reflexió d'aquelles persones que hi participen. Des d'aquest punt de vista, els educadors socials, en recrear unes conductes ètiques, faciliten les tasques i cooperen a promoure la reflexió i la posterior autoreflexió d'aquelles persones que volen solucionar els seus dubtes, incerteses, inquietuds i problemes. Això propicia la reflexió (Carr, 1990).

Aquesta situació demostra que els educadors socials podrien ser professionals independents i autònoms (de la màquina gerencial i tecnocràtica i d'altres condicionaments) per prendre decisions que només satisfacin la comunitat d'interessos dels coaprenents en el marc legal i cultural en què viuen. Això són situacions ètiques. D'aquesta manera reflexionen i fan reflexionar aquelles persones que participen activament en els processos d'educació, que són processos de comunicació, on la interacció compartida condueix a la situació de cadascú i, per tant, fomenta l'autoreflexió de cadascun d'ells mentre es viuen experiències que els fa créixer a nivell cognitiu i moral.

3. ELS TRES IMPERATIS DE L'EDUCACIÓ SOCIAL

Segons el que hem escrit fins ara, cal recordar que l'educació social suposa, davant de l'educació escolar per exemple, el manteniment de tres imperatius que li donen, almenys des del punt de vista teòric, una força i peculiaritat de les quals no gaudeix cap altra pràctica social. Aquests imperatius són els següents:

- *L'imperatiu semàntic*, o temàtic, perquè l'educació social no es dedica només a la instrucció. L'objectiu de l'educació social es troba per sobre de l'educació: interpretar-se a si mateixos ja que la cultura i la formació adquirides els permetrà interpretar-ne la realitat. En aquest sentit l'educació, com a procés de comunicació, ha de transmetre uns coneixements relacionats amb la vida de la gent. No ha d'estar subjecte als imperatius de les disciplines. Ens trobem més a prop d'una ètica de responsabilitats que de principis.
- *L'imperatiu de procés* o metodològic, ja que aquest tipus de coneixement no es pot assimilar o interioritzar si no es fa amb un procés de diàleg personal i social (planificació dintre del grup, acció a la comunitat, observació, reflexió col·lectiva...), si la gent no ho experimenta, no participa en la seva elaboració, promoció i reconstrucció, i s'implica en aquelles pràctiques i processos en què es percebin com a protagonistes, amb un punt de vista sobre allò que estudien tan rellevant com el de qualsevol altre actor social. Així, les tècniques qualitatives es presenten com unes eines molt adients per dur a terme programes d'educació social i garantir l'ètica en el treball en equip.
- *L'imperatiu ètic i polític*, ja que es tracta de satisfer els interessos de les persones per qui treballen els educadors socials. L'educació no és un procés neutral; materialitza uns valors. Les persones viuen en contextos i comunitats sota unes condicions sociopolítiques, econòmiques i culturals que unes vegades condicionen i d'altres potencien les seves possibilitats de vida.

Aquest fet no es pot oblidar. La llista de funcions que encapçala molts manuals, textos i articles (de pedagogia social o sobre aquesta) no pot aspirar a res més que orientar aquelles persones que s'estan formant en aquests temes relacionats amb el títol d'educador social. Hi ha textos on els autors citen cinquanta o seixanta funcions que caracteritzen les activitats socioeducatives, cosa que podria deprimir, en comptes de concedir un poder omnímode, als educadors socials.

Aquestes funcions es plantegen de manera analítica, no s'associen mai a unes tasques que els educadors difícilment podrien evitar (diagnosticar, preparar programes d'intervenció, intentar dur-los a terme, fer un seguiment de l'evolució de la seva realització, avaluar-ne algunes activitats...), i sovint es confonen amb unes finalitats i objectius de l'educació que s'han assignat a priori. En realitat, el llenguatge que tematitza o formula les funcions de l'educació és un llenguatge, en gran part, molt metafísic, per les mateixes raons que s'han exposat abans (Sáez, 1998b).

A la pràctica educativa quotidiana, no històrica ni universal, és important tenir en compte els actes de compartir, dubtar, considerar, investigar, assessorar, problematitzar, orientar, coordinar, respectar, sentir, considerar... que se succeeixen en qualsevol de les etapes que caracteritzen els processos d'intervenció educativa des del diagnòstic fins a l'avaluació, en un

retroalimentador continuat que hauria de formar, progressivament, aquells que participen en aquests processos. Aquests actes:

- *No son competitius*. Admeten la diferència i la diversitat, la complexitat i la controvèrsia, la incertesa i la imprevisió, l'ètica i la qualitat, en definitiva tot allò que envolta els esdeveniments de les persones;
- *Qüestionen la transmissió de coneixements* que es basa només en la racionalitat científica dominant. "L'única manera de conèixer" ja no és l'única: el saber "del cert" que tenen els científics està deixant lloc a d'altres maneres de conèixer. El fet de sentir, tal com diu Goleman, i tal com afirmen els teòrics de l'educació des de fa temps, forma part de les categories humanes que els científics intenten "enterrar a la clandestinitat", tot i que funcioni diàriament (Escarbajal, 1998c). Per què només passa en el cas del coneixement racional?;
- *Són el mirall i el resultat de les interaccions* que es creen a través de l'opinió de cada participant, dels seus respectius punts de vista plens d'interessos, percepcions i sentiments, que s'intercanvien i "fertilitzen" l'atmosfera del grup, a l'hora que documenten la comprensió d'allò que cal analitzar i reflexionar, del problema que s'ha tractat.

Aquests actes estan relacionats amb les tècniques qualitatives.

4. LES TÈCNIQUES QUALITATIVES A L'EDUCACIÓ SOCIAL

4.1. Què són les tècniques qualitatives?

Les tècniques qualitatives o procediments d'intervenció educativa no anul·len la comunicació i reclamen la necessitat d'interacció per què es dugui a terme (Sáez, 1997). Així, doncs, són uns processos d'intervenció, com a mínim amb una direcció doble; fomentats cap a diverses direccions. En aquests processos d'intervenció es creen unes certes condicions, com ara un ambient que promou la participació i permet que la gent expressi les seves necessitats reals; una dinàmica que propugni l'intercanvi d'idees, de sentiments i d'actituds envers uns objectius comuns: l'ús de procediments consensuats per facilitar la tasca anterior i poder extreure'n les màximes virtualitats per als seus protagonistes; una coordinació, per part d'un o més educadors, que proporcioni assessorament i orientació en tots els passos del procés que se segueix, des del moment de diagnosticar les necessitats (Bertolini, 1984), fins al moment de posar en funcionament les accions que s'hagin acordat col·lectivament, sense oblidar una revisió necessària i continuada de tot allò que es fa a través de les tècniques d'autoavaluació (Pallares, 1990). Amb aquestes consideracions cal afirmar que les "tècniques qualitatives en l'educació social":

- *No són procediments formalitzats* ni responen a una lògica interna d'accions seqüencialitzades; són més aviat uns processos de comunicació, la direcció dels quals no és lineal ni seqüencialment lògica; uns processos construïts sota la coordinació d'un educador i amb el consens dels participants, el

desenvolupament dels quals estarà relacionat amb les necessitats que el grup determini durant la dinàmica educadora (Escarbajal, 1998b).

- *Són construccions que parteixen de l'experiència pròpia de les persones involucrades*, és a dir, que parteixen dels seus problemes i necessitats, i no pas d'uns plans preelaborats per una metodologia positivista que acaba sotmetent les persones a la rigidesa dels seus processos (Beville, 1988).

Per aquest motiu, aquests processos no s'integren, més enllà de l'exemple, en històries o coneixements allunyats de la realitat sociocultural en què es troben els participants dels projectes d'educació social, sinó que volen connectar i relacionar el saber que s'utilitza en les experiències i les biografies d'aquelles persones que fan i viuen l'educació: d'aquesta manera el coneixement que en resulta reflecteix la situació compartida que viu aquesta gent.

Sota d'aquestes suposicions de col·laboració, els coneixements que es fan servir a l'educació social estan més relacionats amb la vida d'aquelles persones que es lliguen a aquesta pràctica social, que amb les disciplines i els manuals que tematitzen els problemes que es plantegen durant el procés. Aquest tipus de coneixement, qualificat de rellevant perquè ajuda la gent a interpretar la realitat i a comprendre-la, se'l sol titllar de coneixement pràctic; és a dir de coneixement obtingut de la pràctica (Sáez, 1989).

4.2. Els educadors i les tècniques qualitatives

Podria citar nombroses tècniques qualitatives, de vegades anomenades participatives, d'altres interactives o cooperatives, entre d'altres adjectius: la bola de neu, el demà passat, el calidoscopi, el gresol, el camp de forces, el sociodrama crític i moltes altres tècniques que s'usen amb finalitats diverses (diagnosticar una situació, generar coneixements col·lectius, sensibilitzar sobre un problema, presentar alternatives a l'hora de solucionar carències...). Aquestes tècniques proporcionen un ampli ventall de possibilitats que enriqueixen el camp de l'educació social (Escarbajal i Sáez, 1995). Val la pena destacar algunes de les característiques més importants que demostren el que acabem de comentar sobre aquestes tècniques.

- *Primera.* L'ús d'aquestes tècniques per part dels educadors socials fomenta el treball en col·laboració, que no vol dir només la feina conjunta de diversos individus, sinó la interrelació dialèctica on els individus col·laboren fins a trobar un equilibri i un consens (Hostie, 1990, pàg. 16-18).
- *Segona.* Ningú no té uns coneixements definitius, ni tan sols l'educador com a conductor de la tècnica. Ningú no actua com a receptor passiu. Uns i altres, amb més o menys capacitat o competència per a la participació, actuen com a interlocutors involucrats en el procés de construcció del saber sota un clima de llibertat, tolerància, ètica i diàleg (Mencarelli, 1986). D'aquesta manera, tothom és responsable del seu propi desenvolupament.

- *Tercera.* El treball en grup és una altra de les característiques que potencien les tècniques qualitatives. Avui dia es distingeix, de manera encertada, entre el treball amb grup, el treball de grup i el treball en grup; tècniques en grup i dinàmica de grups. Aquestes diferències analítiques no anul·len, en el sentiment dels participants que les han viscut, el substantiu comú que les anima: són activitats, processos i accions que es duen a terme en col·laboració i de manera col·lectiva (Escarbajal, 1999).

Escarbajal i Sáez (1995); Escarbajal (1998b i 1999) i Sáez (1991) ens han acostat, entre d'altres, a una comprensió més gran de les tècniques qualitatives en definir-les com un conjunt de procediments i estratègies utilitzades amb l'objectiu d'aconseguir una millora en el treball en grup. Així, doncs, són uns processos amplis de reflexió i no només pures aplicacions del procés. Per aquest motiu no podem assegurar que siguin infal·libles, ni tampoc aplicables a qualsevol situació. No són els passos del mètode allò que regeix les dinàmiques, sinó altres coses més interactives, com ara la identitat del grup que treballa, l'entorn politicosocial i personal on es mouen els seus membres, els objectius que es volen acomplir, el projecte que es pretén tractar, és a dir, totes aquelles dimensions més humanes que la rigidesa dels mètodes no respecten.

BIBLIOGRAFIA

- Bertolini, P. i Farne, R. (1978). *Territorio e intervento culturale*. Bolonya: Cappelli.
- Bertolini, P. (1984). *L'operatore pedagogico. Problemi e prospettive*. Bolonya: Cappelli.
- Beville, G. (1988). *De l'écoute a l'action*. París: Les Editions d'Organisation.
- Carr, W. (1990). *Hacia una ciencia crítica de la Educación*. Barcelona: Laertes.
- Eitington, J. *Utiliser les techniques actives en formation*. París: Les Editions d'Organisation.
- Eitington, T. (1992). *Autres groupes en action*. París: Editions Savoir Faire.
- Escarbajal, A. i Sáez J. (1995). *Las técnicas cualitativas en educación*. Murcia (document multicotat).
- Escarbajal, A. (coord.) (1998a). *La educación Social en marcha*. València: Nau Llibres.
- Escarbajal, A. (1998b). "Técnicas cualitativas para trabajar con las personas a nivel de residencia y comunitario" a *I Jornadas sobre Personas Mayores y Educadores Sociales*. Granada.
- Escarbajal, A. (1998c). "Fomentando la reflexión crítica en las personas mayores" a Sáez, J. i Escarbajal, A. (coord.). *La educación de personas adultas. En defensa de la reflexividad crítica*. Salamanca: Amarú.
- Escarbajal, A. (1999). "Trabajando con las Personas Mayores. Las Técnicas cualitativas de intervención socioeducativa", a *II Jornadas sobre Personas Mayores y Educadores Sociales*. Sevilla.
- Hostie, R. (1990). *Técnicas de dinámica de grupo*. Madrid: ICCE.
- ICASS (1985). "L'educador especialitzat: el treball comunitari". *4a Escola d'Estiu d'Educadors Especialitzats*. Barcelona.
- Kemmis, S. i Taggart, R. (1992). *Cómo planificar la Investigación-Acción*. Barcelona: Laertes.
- Lebel, P. (1994). *L'art de la négociation*. París: Les Editions d'Organisation.
- Mencarelli, M. "Educazione permanente, sviluppo dell'adulto e pedagogia della comunità educativa", a Diversos autors (1986). *L'educazione extrascolastica. Problemi e prospettive*. Brescia: La Scuola.
- Núñez, V. i Planas, T. "La educación social especializada. Historia y perspectivas: una propuesta metodológica" (pàg. 103-129) a Petrus (1997). *Pedagogía Social*. Barcelona: Ariel.
- Oliver, J. i Quevedo, J. (1994). "La intervención del pedagogo en servicios sociales comunitarios". *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, (núm. 9, pàg. 36-48).

- Sáez, J. (1989). *La construcción de la Educación (entre la tecnología y la crítica)*. ICE de la Universidad de Murcia.
- Sáez, J. (1990). "Del enfoque tecnológico a la educación comunitaria". *Revista de Pedagogía Social*, (núm. 5, pàg. 205-248).
- Sáez, J. (1991). *Técnicas cualitativas de intervención educativa*. Sevilla: Curso de Formación de Educadores Sociales.
- Sáez, J. (1992). "De la Animación como práctica tecnológica a la animación como práctica social crítica", a *II Jornadas de Animación Sociocultural*. Madrid.
- Sáez, J. (coord.) (1993). *El educador social*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Sáez, J. (1994). "La profesionalización de los educadores de adultos", a Sáez, J. i Palazon, F. (coord.). *La Educación de Adultos: ¿una nueva profesión?* València: Nau Llibres.
- Sáez, J. (1997a). *La A.S.C. y la Tercera Edad*. Madrid: Dykinson.
- Sáez, J. (1997b). *La transformación de los contextos sociales: Educación para la democracia*. Barcelona/Múrcia: PPU/DM.
- Sáez, J. (1997c). "La construcción de la pedagogía social: algunas vías de aproximación", a A. Petrus (coord.). *Pedagogía Social*. Barcelona: Ariel.
- Sáez, J. (1998a). *Del Racismo a la Interculturalidad*. Madrid: Narcea.
- Sáez, J. (1998b). "La profesionalización del educador social y del animador sociocultural", *Master en Formación de Expertos en Educación Social y Animación Sociocultural*. Sevilla.
- Sáez, J. (2000). "Profesionalismo versus justicia social", a P. Ortega. *Educación para la paz*. Caja Murcia.

Aquest projecte s'ha dut a terme amb el recolzament de la Comunitat Europea.

El contingut d'aquest projecte no reflecteix necessàriament les opinions de la Comunitat Europea, ni implica cap responsabilitat per part seva.