

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

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

**BARCELONA - 6-9 JUNIO 2001**



MESA REDONDA B3.  
PROFESIONALIZANDO LA EDUCACIÓN SOCIAL:  
LAS TÉCNICAS CUALITATIVAS EN EL TRABAJO EN GRUPO

**Juan Sáez Carreras y Andrés Escarbajal de Haro**  
**Universidad de Murcia (España)**

CON EL APOYO DE:



Diputació  
Barcelona  
xarxa de municipis



Socrates



Educación y cultura

PATROCINADO POR:



## **1. CONTEXTUALIZACIÓN: LIMITACIONES CUALITATIVAS Y DIFICULTADES ÉTICAS EN LA SOCIEDAD DEL PARO**

Es pertinente una reflexión a fondo de la ética y la calidad en la acción educativa en estos momentos que, en una sociedad profesionalizada, algunas variables políticas, económicas, culturales y organizacionales están poniendo en cuestión el papel de las profesiones: servidoras de las elites, promotoras de desigualdades, convocadoras del status quo y del privilegio en busca del monetarismo y la compensación económica en la división social del trabajo. Las profesiones están cayendo, en la sociedad del paro y la competitividad, dominadas por el mercado y los procesos de globalización, en "abandonos éticos" más que cuestionables, que ponen en solfa las respectivas deontologías que cada una de ellas afirman asumir. La profesión de educador social no es ajena a estas dinámicas que impregnan la vida profesional en las instituciones.

Como han puesto de manifiesto los estudiosos de las profesiones ya no es posible identificar a los profesionales, sin más, como aquellas personas que desinteresadamente muestran un buen armamento racional de discursos, habilidades y destrezas para dar respuestas a la ciudadanía que las demanda. La cuestión se ha ido haciendo más compleja. Las profesiones, orientadas hacia el mercado y el Estado y reguladas por uno u otro, nacen, se desarrollan o caen y desaparecen, en unos tiempos en los que lo que caracteriza la fenomenología social no es el cambio, sino el grado de cambio que explica las profundas transformaciones que se están produciendo en el mundo actual.

Los procesos de profesionalización de los educadores sociales, si se siguen las variables que los explican, están sujetos tanto a la "tradición" de la profesión de educación social como a la "experiencia" que van acumulando los educadores y las educadoras en el tiempo, pero también tiene mucho que ver la "formación" que tales profesionales han recibido en las instituciones legitimadas para ello, las "políticas sociales y culturales" que auspician el desarrollo de la profesión en el estado del bienestar, el "mercado de trabajo" confirmando clásicos puestos de trabajo o posibilitando nuevos yacimientos de empleo y, por supuesto, el "empleo" en la organización donde los profesionales laboran.

Del conjunto y la convergencia de estas variables depende la profesionalización del trabajo de educador/a social en general y la de sus profesionales en particular. Actualmente a muy pocos se nos escapa que no es un cielo nítido y angelical el de las profesiones. Justamente por ello la profesionalización es cada vez más compleja. Aunque se la reduzca a dimensiones cuantitativas y tecnocráticas, en donde los educadores/as van aumentando sus posibilidades en el mercado por la vía de las certificaciones, diplomas, acreditaciones, titulaciones...

Ésta es una interpretación pobre de lo que hoy se entiende por profesionalización. Si se pretende hablar de calidad asociada a la profesión y apelar a la ética de la acción educativa como la propia que va asociada a la naturaleza específica de las tareas que ocupan al educador social, es preciso defender otra imagen de los procesos de profesionalización. Más cualitativa. Póngase un ejemplo que esté relacionado con el rótulo de esta mesa: el trabajo en equipo allí donde los/as educadores/as trabajan poniendo en juego sus competencias profesionales.

Un análisis de la situación laboral, en términos generales, no nos permite generar excesivo optimismo. Los/as educadores/as están siendo contratados por la Administración en unos niveles más bajos de los obtenidos por la titulación; suelen ser asignados a cumplir funciones que poco o nada tienen que ver con la naturaleza de la profesión; los empleos que afrontan no están, por lo general, bien remunerados, son residuales y bajo condiciones temporales leoninas; el solapamiento aparece con frecuencia cuando entran en escena otros profesionales de similares rasgos que reivindican modos y maneras de ser y actuar que creemos que corresponden al educador social, por lo que la competitividad y la sospecha se alían para dificultar la expansión de la profesión; no menos curioso deja de ser que, en el tercer sector (el de las asociaciones), se perciba a los/as educadores/as sociales como figuras voluntarias que ayudan a combatir la marginación...

Son muchas las características que podrían desvelarse si se llegara a realizar una verdadera autoscopia de los empleos ocupados por los/as educadores/as sociales. Una versión cualitativa de la profesionalización va más unida a la satisfacción en la tarea, gratificación en el trabajo, al esfuerzo cooperativo del equipo, que identifica necesidades y puede proponer programas de intervención educativa o, por citar un ejemplo más, a la motivación y capacidad de compromiso con las acciones que se programan y deciden llevar a cabo. La profesionalización está, así, más cerca de la calidad y ésta de la ética que demanda, al grupo de profesionales, la satisfacción de las necesidades formuladas por quienes los convocan. En este sentido el "trabajo en equipo" se convierte en una comunidad de aprendizaje que ha optado por que todo lo que reclame la intervención profesional exprese la urgencia del "respeto" (un concepto potente que habrá que profundizar) entre los que se involucran en las acciones educativas; "negociación" para compartir supuestos y estrategias, objetivos y diseños; "participación" comprometida, y no meramente mecánica; "reflexión" y "autorreflexión", en suma, para ir insuflando vitalidad a las acciones que se inician, con el fin de responder adecuadamente a las necesidades, detectadas y autoidentificadas, por los clientes/usuarios con la ayuda de los profesionales de la educación social.

Es difícil practicar una ética congruente y responsable en los tiempos que corren, donde el paro es ya estructural y las condiciones laborales en las que se ven envueltos los/as educadores/as sociales se ven mediatizadas por luchas corporativas, falta de reconocimientos sociales, monopolización de otros profesionales más reconocidos en el mercado, escasa asunción de

tareas que tengan que ver con la naturaleza de la profesión...; pero por ello, precisamente, es más urgente que nunca una autoevaluación de la profesión con vistas a cotejar si la educación social y sus profesionales pueden constituirse en aquellos actores sociales, potentes actores sociales, que en un estado de derecho llegan a articular las necesidades de la ciudadanía con las respuestas competentes que, como tales profesionales de la acción social, es preciso dar a quienes las reclaman: si ello llegara a ser un día una realidad se confirmaría la necesidad de una profesión como la de educador social cuyo proceso de afianzamiento y extensión en la comunidad se debería más a la calidad de los procesos emprendidos, cargados de dignidad y de ética, que a los certificados que legitimaran la actuación de tal o cual profesional. El texto de esta colaboración trata de profundizar en estos temas, darles cierta sistematicidad y procura, con espíritu discente, abrir sugerencias para futuros debates.

## **2. TRABAJOS EN EQUIPO, COMUNIDADES DE APRENDIZAJE**

### **2.1. Coaprendices en el grupo**

La primera nota que caracteriza, a nuestro juicio, la educación social es la de considerar que el aprendizaje es más consistente y más liberador cuanto más se lleva a cabo en grupos que intercambian significados, sentimientos, ideas... para afrontar proyectos comunes (Kemmis y Taggart, 1992; Sáez, 1990, 1992). En centros de acogida, en centros abiertos o cerrados, también semiabiertos, en centros penitenciarios para jóvenes o en centros de protección y tutela de menores... la educación no es una cuestión de relación unívoca entre educador que todo lo sabe y cliente que puede ser el receptor de tal conocimiento. Los problemas educativos de las personas que demandan la educación social no son los de las materias o disciplinas; tienen que ver con su situación personal, social y cultural, y reclaman que los educadores tengan presente los contextos en los que se mueven los necesitados de ayuda educativa, las situaciones afectivas y mentales que manifiestan, los intereses que suelen expresar, las imágenes que de sí mismos poseen, el tipo de relación que mantienen con sus próximos o lejanos, los objetivos que persiguen y la conexión que éstos manifiestan con las experiencias vividas... (I.C.A.S.S., 1985).

Estas personas no deben ser tratadas como los depositarios del conocimiento transmitido por el educador; es alguien más que un receptor. Son constructores activos de experiencias con las que descubren conocimiento a través de estrategias educativas y colaborativas, y reconstruyen los procesos por las que pueden dar razón de ellas e, incluso, aumentar su comprensibilidad para extraer más posibilidades futuras: las personas, en la educación social, deberían ser consideradas coaprendices en procesos de interacción social con otras en donde abordan, conjuntamente, tareas socialmente significativas para promover el trabajo colaborativo y la crítica común (Escarbajal, 1994). Este tipo de terminología y de lenguaje le es extraña a quien tiene una imagen clínica de la educación social.

## 2.2. Participación involucrada: de la interacción a la comunicación

La educación social ha ido ampliando competencias mirando hacia grupos y colectivos que reclaman apoyo educativo. Ha trascendido la atención centrada en el menor inadaptado. Hoy, la tercera edad, pero también las madres solteras, los drogadictos de cualquier edad y género, y no digamos de clase social, otros grupos tipificados por diversos criterios..., todos precisan dar respuesta a sus problemas, y la educación, aunque sólo aporte clarificación de los mismos, es un buen recurso para empezar a lograrlo. El enfoque comunitario de la educación defiende la idea de que "las personas aprenden colaborativamente" implicándose en la solución de sus problemas con la ayuda de otros. De ahí esta segunda característica: la participación involucrada, que es un proceso más complejo y denso que la simple participación mecánica, reducida a estar físicamente presente en una actividad sin interiorizar dicha situación.

En ese proceso de relación interpersonal se puede producir, aunque de hecho no siempre sea así, la comunicación. A veces nos solemos informar más que comunicar. La comunicación necesita la interacción entre las personas que, sin determinaciones previas, deciden reunirse con el fin de abordar un problema y su solución (Escarbajal, 1998b y Sáez, 2000). De esta manera cabe considerar un par de matizaciones:

2.2.1. La comunicación se produce cuando se transmiten percepciones, ideas, sentimientos y creencias entre las personas que dan sentido a una relación determinada, constituida en práctica, a juicio y decisión de ellas. En este proceso de intercambio de información, sea cual sea la manera en que se haga, la comunicación actúa como intervención en direcciones interactivas, cruzadas, produciendo modificaciones en la imagen o en la visión que los protagonistas tenían de aquello que es objeto de reflexión, antes de tal comunicación.

2.2.2. No es fácil que las interacciones continuas y cotidianas que las personas mantienen entre sí finalicen en verdaderas comunicaciones. Las interacciones no suponen la comunicación *per se*. Deben cumplirse los requisitos antes apuntados. Requisitos que, con frecuencia, no llegan a cumplirse debido a una serie de variables que dificultan la comunicación: variables políticas, económicas, sociales, culturales, ambientales, personales...

## 2.3. Consenso y negociación

De la participación en el grupo, que aprende por vía de la comunicación, al consenso necesario para llevar a cabo todo tipo de tareas relacionadas con la educación social: en talleres de reinserción social, en residencias para infantes y adolescentes, en centros de días para la tercera edad o en residencias especializadas, sin obviar los hogares funcionales, los centros de educación compensatoria, los centros para inmigrados, hospitales de día, hogares funcionales, cualquier proyecto de educación social que pretende llevarse a

cabos, desde sus inicios hasta sus resultados, a la hora del diseño de programas o de cómo realizar las diferentes tareas que sean propuestas, demanda el consenso de los participantes en el mismo.

Si la educación social reclama la participación crítica y constructiva buscando la transformación personal y social en procesos de aprendizaje colaborativos, es imprescindible que se manifieste la negociación entre educadores y los educandos en el marco de la comunidad junto a padres, gobernantes, familiares... (Lebel, 1994). Consenso y negociación que refleje la reciprocidad de la situación educativa y el respeto a cualquier punto de vista, por menor que parezca, de los involucrados en las estrategias de educación (Thirion, 1980). Se posibilitará, así, que las actitudes éticas predominen en los procesos de intervención.

#### **2.4. En busca de la mejora: reflexión y autorreflexión**

Los educadores sociales, actuando en medio abierto o en los servicios de atención primaria, formando parte de equipos de asesoramiento o de los servicios de atención especializada a domicilio, en equipos de atención externa o en centros especializados para el tratamiento de drogodependencias, no pueden autoperibirse como médicos ni tampoco como simples burócratas que aplican y ejecutan las normas y regulaciones de la Administración, en lo concerniente a personas que demandan atención educativa (Oliver y Quevedo, 1994; Núñez y Planas, 1997). Sus funciones y tareas son diferentes a los de estos profesionales, médicos, militares, administradores, que cuando actúan lo hacen desde las plataformas que dan legitimidad a su acción profesional.

Los educadores sociales son más congruentes con la naturaleza de los procesos educativos cuando se ven a sí mismos como organizadores de proyectos y actividades críticas y colaborativas que buscan fomentar la reflexividad de aquellos que participan en ellos. Desde ese punto de vista, los educadores sociales, recreando conductas éticas, actúan como facilitadores de tareas y cooperadores reflexivos que promueven la reflexión y la posterior autorreflexión de los que desean dar solución a sus dudas e incertidumbres, inquietudes y problemas. Ello propicia la reflexión (Carr, 1990).

Esta situación pondrá de manifiesto que los educadores sociales podrían ser profesionales independientes y autónomos (de la máquina gerencial y tecnocrática y otros condicionamientos) para tomar decisiones que sólo satisfagan la comunidad de intereses de los coaprendices en el marco legal y cultural donde viven. Éstas son situaciones éticas. Así reflexionan y hacen reflexionar a quienes participan involucradamente en los procesos de educación, que son procesos de comunicación, en donde la interacción compartida remite continuamente a la situación de cada cual y, por tanto, impulsa la autorreflexión de cada uno de ellos mientras se vivencian experiencias que les hace crecer cognitiva y moralmente.

### 3. LOS TRES IMPERATIVOS DE LA EDUCACIÓN SOCIAL

En función de lo escrito hasta ahora, cabe recordar que la educación social supone, frente a la educación escolar, por ejemplo, el mantenimiento de tres imperativos que la dotan, al menos teóricamente, de la fuerza y peculiaridad que no poseen otras prácticas sociales y son:

- *El imperativo semántico*, o temático, porque la educación social no se dedica a la mera instrucción. La meta de la educación social es supraeducativa: interpretarse a sí mismos, ya que la cultura y la formación adquirida les permitiría interpretar su realidad. En este sentido la educación, como proceso de comunicación que es, debe transmitir conocimientos relacionados con la vida de las gentes y no supeditado a los imperativos de las disciplinas. Estamos más cerca de una ética de responsabilidades que de principios.
- *El imperativo procesual*, o metodológico, ya que este tipo de conocimiento no puede ser asimilado ni interiorizado si no se lleva a cabo en un proceso de dialéctica personal y social (planificación en el grupo, acción en la comunidad, observación, reflexión colectiva...), si las gentes no lo vivencian, no participan en su elaboración, promoción y reconstrucción, implicándose en prácticas y procesos en que se perciban como protagonistas cuyos puntos de vista, sobre lo que estudian y abordan, son tan relevantes como la de cualquier otro actor social. Las técnicas cualitativas aparecen, así, como espléndidos instrumentos para llevar a cabo programas de educación social, afianzando la ética del trabajo en equipo.
- *El imperativo ético y político*, puesto que se trata de satisfacer los intereses de las personas para quienes los educadores sociales laboran. La educación no es un proceso neutral; materializa valores. Las personas viven en contextos y comunidades bajo condiciones sociopolíticas, económicas y culturales que condicionan, en muchos casos, y, en otros potencian, sus posibilidades de vida.

No se puede olvidar este hecho. La frecuente lista de funciones que encabeza mucho de los manuales, textos y artículos... de o sobre pedagogía social, no puede ir más lejos que aspirar a orientar al que está siendo formado en estas temáticas relacionadas con el título de educador social. Hay textos en los que sus autores llegan a formular 50 ó 60 funciones caracterizadoras de las actividades educativo sociales, lo que debería deprimir, más que conceder poder omnímodo, a los educadores sociales.

Tales funciones son planteadas analíticamente, nunca asociadas a tareas que difícilmente los educadores podrán evitar (diagnosticar, preparar programas de intervención, intentar llevarlos a cabo, seguir la evolución de su realización, evaluar algunas de sus actividades...), y, con frecuencia, son confundidas con fines y metas, también asignadas apriorísticamente, de la educación. En realidad el lenguaje que tematiza o formula las funciones de la educación es un

lenguaje, en gran medida, muy metafísico, por las razones que apuntamos en otro lugar (Sáez, 1998b).

En la práctica educativa cotidiana, no ahistórica ni universal, son importantes los actos de compartir, dudar, considerar, investigar, asesorar, problematizar, orientar, coordinar, respetar, sentir, considerar... que llegamos a realizar en cualquiera de las etapas que caracterizan los procesos de intervención educativa desde el diagnóstico hasta la evaluación en un continuo retroalimentador que debe formar, progresivamente, a los participantes en dichos procesos. Tales actos:

- *No son competitivos.* En ellos hay lugar para la diferencia y la diversidad, para lo complejo y lo controvertido, lo incierto y lo imprevisible, lo ético y lo cualitativo... todo aquello que rodea el devenir de las personas.
- *Cuestionan la transmisión de conocimiento* que se apoya sólo en la racionalidad científica dominante. La "única forma de conocer" ya no es la única: el saber a "ciencia cierta" de los científicos está dejando paso a otras formas de conocer. El acto de sentir, como dice Goleman, y ya vienen diciendo los teóricos críticos de la educación desde hace tiempo, forma parte de las categorías humanas que los científicos intentan "sepultar a la clandestinidad" pero que funciona diariamente (Escarbajal, 1998c). ¿Por qué solo el conocimiento racional?
- *Son el reflejo y el resultado de interacciones* que se recrean a través de la opinión de cada participante, de sus respectivos puntos de vista cargados de intereses, percepciones y sentimientos... que se intercambian y "fertilizan" la atmósfera del grupo, documentando la comprensión de lo que es objeto de análisis y reflexión, del problema que se ha abordado.

Con estos actos entran en juego las técnicas cualitativas.

## **4. LAS TÉCNICAS CUALITATIVAS EN EDUCACIÓN SOCIAL**

### **4.1. ¿Qué son las técnicas cualitativas?**

Las técnicas cualitativas o procedimientos de intervención educativa no anulan la comunicación y reclaman la necesidad de interacción para que ésta se lleve a cabo (Sáez, 1997). Por tanto, son procesos de intervención, como mínimo en doble dirección; fomentados en diversas direcciones. En estos procesos de intervención se crean condiciones tales como un ambiente que promueve la participación y permite a las personas expresar sus necesidades reales; una dinámica que propugna el intercambio de ideas, sentimientos y de actitudes hacia lo que es objeto de atención común; la utilización de procedimientos consensuados para facilitar la anterior tarea y poder extraer de ella las máximas virtualidades para sus protagonistas; una coordinación, por parte de uno o más educadores, que asesore y oriente en todos los pasos del proceso que se está siguiendo, desde el diagnóstico de necesidades (Bertolini, 1984), hasta la puesta en marcha de acciones que sean fruto de la toma de decisiones del colectivo sin

olvidar la necesaria revisión continua de lo que se está haciendo a través de técnicas de autoevaluación (Pallarés, 1990). Con estas consideraciones cabe afirmar que las "técnicas cualitativas en educación social":

- *No son procedimientos formalizados* ni responden a una lógica interna de acciones secuencializadas, sino más bien procesos de comunicación, cuya dirección no es lineal ni secuencialmente lógica; procesos contruidos bajo la coordinación de un educador y el consenso de los participantes, cuyo desarrollo se sujetará al hilo de las necesidades que el grupo vaya determinando en su dinámica educadora (Escarbajal, 1998b).
- *Son construcciones que parten de la experiencia propia de los involucrados* en ella, es decir de sus problemas y necesidades, y no de planes prefijados por una metodología positivista que acaba sujetando las personas a la rigidez de sus procesos (Beville, 1988).

Por ello, tales procesos *no se integran*, más allá del ejemplo, por historias o conocimientos distantes de la realidad sociocultural en la que están insertos los participantes en los proyectos de Educación Social, sino que buscan conectar y relacionar el saber que se utiliza con las experiencias y las biografías de quienes hacen y viven la educación: de este modo el conocimiento resultante, es el reflejo de la situación compartida que éstos viven.

Bajo estos supuestos colaborativos, el conocimiento que se maneja en la educación social está conectado a la vida de los que se involucran en esta práctica social, más que a las disciplinas y a los manuales que tematizan los problemas planteados en el proceso. A este tipo de conocimiento, adjetivado como relevante, porque ayuda a las personas a interpretar la realidad y a comprenderse a sí mismos en ella, se le suele titular conocimiento práctico; es decir conocimiento que ha sido obtenido de la práctica (Sáez, 1989).

#### **4.2. Los educadores y las técnicas cualitativas**

Pueden enumerarse un buen capítulo de técnicas cualitativas, algunas veces llamadas participativas, otras interactivas o cooperativas y otras adjetivaciones más: la bola de nieve, el pasado mañana, el jurado, el caleidoscopio, el crisol, campo de fuerzas, el sociodrama crítico... y un buen número de técnicas que se utilizan con diversa finalidad (diagnosticar una situación, generar conocimiento colectivo, sensibilizar sobre un problema, presentar diversas alternativas en la solución de una carencia...), configuran un amplio y generoso abanico de posibilidades que enriquecen el campo de la educación social (Escarbajal y Sáez, 1995). Merece la pena señalar algunas de las caracterizaciones más importantes que expliciten los supuestos que acabamos de comentar, de estas técnicas.

- *Primera:* la utilización de estas técnicas por parte de los educadores sociales fomenta el trabajo colaborativo, que no supone la mera suma de individuos, sino la interrelación dialéctica en donde los individuos se influyen mutuamente hasta lograr el equilibrio y el consenso (Hostie, 1990, pág. 16-18).

- *Segunda:* nadie es poseedor definitivo de los conocimientos, ni siquiera el educador como conductor de la técnica, ni tampoco nadie actúa como receptor pasivo del mismo, sino que todos, unos y otros, con más o menos capacidad o competencia para participar actúan como interlocutores implicados en el proceso de construcción del saber bajo un clima de libertad, tolerancia, ética, y dialogo (Mencarelli, 1986). Así, cada persona es responsable de su propio desarrollo.
- *Tercera:* el trabajo grupal es otra de las características que potencian las técnicas cualitativas. Hoy se distingue, acertadamente, entre trabajo con grupo, trabajo de grupo y trabajo en grupo; técnicas grupales y dinámica de grupos. Estas diferencias analíticas no anulan, en el sentir de los participantes que las han vivenciado, el sustantivo común que las anima a todas ellas: son actividades, procesos y acciones que se llevan a cabo de manera colaborativa y colectiva (Escarbajal, 1999).

Escarbajal y Sáez (1995); Escarbajal (1998b y 1999) y Sáez (1991) han aproximado, entre otros, una comprensión de lo que son las técnicas cualitativas al definir las como un conjunto de procedimientos y estrategias utilizadas con el objetivo de lograr la mejora en el trabajo grupal. Son, pues, procesos amplios de reflexión, no meras aplicaciones de conocimiento. Por eso no son infalibles ni tampoco extrapolables a cualquier situación; no son los pasos del método los que rigen las dinámicas sino otras más interactivas como la identidad del grupo que trabaja, el entorno político-social y personal en el que se mueven sus miembros, los objetivos que se persiguen, el proyecto común que pretende abordarse... es decir, todas aquellas dimensiones más humanas que las rigideces de los métodos no respetan.

## BIBLIOGRAFÍA

- Bertolini, P. ; Farne, R. (1978). *Territorio e intervento culturale*. Bologna: Cappelli .
- Bertolini, P. (1984). *L'operatore pedagogico. Problemi e prospettive*. Bologna: Cappelli.
- Beville, G. (1988). *De l'écoute a l'action*. París: Les Editions d'Organization.
- Carr, W. (1990). *Hacia una ciencia crítica de la Educación*. Barcelona: Laertes.
- Eitington, J. *Utiliser les techniques actives en formation*, Les Editions D'Organisation
- Eitington, T. (1992). *Autres groupes en action*, Editions Savoir Faire, París.
- Escarbajal, A.; Sáez, J. (1995). *Las técnicas cualitativas en educación*. Documento Policopiado. Murcia.
- Escarbajal, A. (coord.) (1998a). *La educación Social en marcha*. Valencia: Nau Llibres.
- Escarbajal, A. (1998b). "Técnicas cualitativas para trabajar con las personas a nivel de residencia y comunitario". En: *I Jornadas sobre Personas Mayores y Educadores Sociales*. Granada.
- Escarbajal, A. (1998c). "Fomentando la reflexión crítica en las personas mayores". En: Sáez, J. y 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". En: *II Jornadas sobre personas mayores y educadores sociales*. Sevilla.
- Hostie, R. (1990). *Técnicas de dinámica de grupo*. Madrid: ICCE.
- I.C.A.S.S (1985). "L'educador especialitzat: el treball comunitari". *4ª Escola d'Estiu d'Educadors Especialitzats*. Barcelona.
- Kemmis, S.; Taggart, R. (1992). *Cómo planificar la Investigación-Acción*. Barcelona: Laertes.
- Lebel, P. (1994). *L'art de la negociation*. París: Les Editions D'organization.

- Mencarelli, M. "Educazione permanente, sviluppo dell'adulto e pedagogia della comunità educativa". En: varios autores (1986). *L'educazione extrascolastica. Problemi e prospettive*. Brescia: La Scuola.
- Núñez, V.; Planas, T. "La educación social especializada. Historia y perspectivas: una propuesta metodológica" (pág. 103-129). En: Petrus (1997). *Pedagogía Social*. Barcelona: Ariel.
- Oliver, J.; Quevedo, J. (1994). "La intervención del pedagogo en servicios sociales comunitarios". *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social* (núm. 9, pág. 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, pág. 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". En: *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", en Sáez, J. y Palazón, F. (coord.). *La Educación de Adultos: ¿una nueva profesión?* Valencia: Nau Llibres.
- Sáez, J. (1997a). *La A.S.C. y la Tercera Edad*, Dykinson. Madrid.
- Sáez, J. (1997b). *La transformación de los contextos sociales: Educación para la democracia*, PPU/DM. Barcelona/ Murcia.
- Sáez, J. (1997c). "La construcción de la pedagogía social: algunas vías de aproximación" en A. Petrus (coord.). *Pedagogía Social*. Barcelona: Ariel.
- Sáez, J. (1998a). *Del Racismo a la Interculturalidad*. Madrid: Edit. Narcea.
- Sáez, J. (1998b) "La profesionalización del educador social y del animador sociocultural". *Máster en Formación de Expertos en Educación Social y Animación Sociocultural*. Sevilla.
- Sáez, J. (2000). "Profesionalismo versus justicia social". En: P. Ortega, *Educación para la paz*. Caja Murcia.

---

Este proyecto se ha llevado a cabo con el apoyo de la Comunidad Europea

El contenido de este proyecto no refleja necesariamente las opiniones de la Comunidad Europea, ni implica ninguna responsabilidad de su parte