

BLOC I. CONCEPTUALITZACIÓ, PROFESSIONALITZACIÓ I ANTECEDENTS DE LA PEDAGOGIA SOCIAL

1.1. BASES CONCEPTUALS I EPISTEMOLÒGIQUES DE LA PS

1.2. BREU HISTÒRIA DE LA PEDAGOGIA SOCIAL

1.3. L'EDUCACIÓ SOCIAL COM A PROFESSIÓ

Dra. Belén Massó Guijarro, Departament de Teoria de l'Educació
Belén.massó@uv.es



1.1. BASES CONCEPTUALS I EPISTEMOLÒGIQUES DE LA PS

1.1. BASES CONCEPTUALS I EPISTEMOLÒGIQUES DE L PS

Les nostres preguntes d'avui

- Com podem definir la pedagogia social? En què es diferencia la pedagogia social de l'educació social? En què es diferencia el treball social de l'educació social?
- Quina definició d'educació social podríem construir perquè siga tan àmplia i complexiva com siga possible i que no limite el significat de la nostra disciplina?
- Com han definit la pedagogia social i l'educació social les investigadores i com l'han definida les professionals? Com la definiríem nosaltres?
- Quines són les observacions (*disclaimers*) que podem fer a la pedagogia social com a ciència social i humanística com a ciutadans i ciutadanes del segle XXI?
- Quins paradigmes d'acció socioeducativa es desprenen de les definicions construïdes sobre el concepte de PS i ES?

Pedagogia social: primera aproximació



La pedagogia social és una **disciplina pedagògica** que estudia l'educació social.

Mentre que la pedagogia social pertany a l'àmbit del coneixement i el discurs, l'educació social es refereix a les pràctiques i els processos educatius concrets.

No hi ha una definició única i consensuada de pedagogia social. És un concepte amb múltiples accepcions i enfocaments. **Alguns** trets comuns que solen compartir les diverses concepcions són:

- *L'èmfasi en la dimensió social de l'educació.*
- *L'orientació cap a col·lectius en situació de vulnerabilitat.*
- *L'actuació en contextos no escolars.*
- *L'objectiu d'afavorir la integració social dels individus.*



“La pedagogia social és una matriu disciplinar emergent, dedicada a activitats de recerca i formació, que aspira a professionalitzar-se a través de l'exploració del seu objecte d'estudi, la pràctica de l'ES, i a crear coneixement pedagògic recreat en matèries d'estudi mitjançant la qual s'orienta, en bona mesura, la formació dels futurs professionals de l'ES” (Sáez i Molina, 2006, p. 188).



Pedagogia social / educació social: diferències (I)

Naturalesa i àmbit

- La pedagogia social és un **camp de coneixement científic i una disciplina acadèmica**.
- L'educació social és un **camp professional i una pràctica educativa**.



Pedagogia social / educació social diferències (II)



Objectius

- La pedagogia social se centra en la investigació i la reflexió científica per a produir models **teòrics i metodològics**.
- L'educació social s'orienta a la **intervenció i la pràctica educativa** en contextos socials.

“si es tallen els vincles de la pràctica amb la teoria, la primera cau en un activisme sense fonament i la segona es queda funcionant en el buit. Per això postulem que tot educador social és pedagog social: pensa, elabora, posa en marxa (i llegeix críticament) models d'educació social” (Núñez, 2010, p. 31).

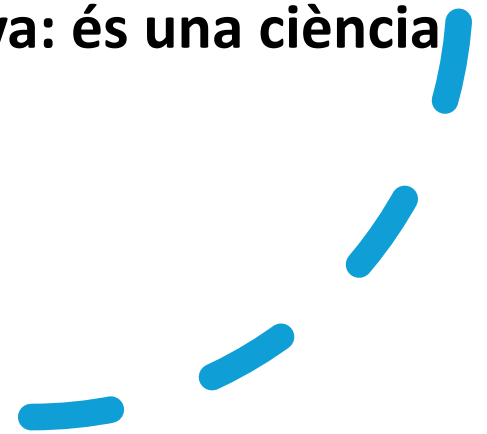
Pedagogia social / educació social: diferències (III)

Àmbit d'actuació



- La pedagogia social es mou principalment en l'àmbit **acadèmic i universitari**.
- L'educació social actua en **diversos contextos socials i comunitaris**.

La pedagogia social té una doble dimensió teòrica i pràctica, busca crear coneixement, però també orientar la intervenció socioeducativa: és una ciència **PROPOSITIVA**.



Treball social i l'educació social/pedagogia social: és el mateix? Similituds i diferències (I)

1. Objecte d'estudi i intervenció

- El treball social se centra principalment en les problemàtiques socials i en la intervenció per a millorar el benestar social dels individus i grups.
- L'educació social/pedagogia social té com a objecte l'acció socioeducativa, amb èmfasi en els processos educatius i de socialització.

2. Orientació de la intervenció

- El treball social tendeix a una intervenció més assistencial i de gestió de recursos socials.
- L'educació social adopta una perspectiva més pedagògica i transformadora, centrada en el desenvolupament personal i social dels subjectes.

Treball social i l'educació social/pedagogia social: és el mateix? Similituds i diferències (I)

3. Marc teòric i metodològic

- El treball social es nodreix principalment de la sociologia i la psicologia social.
- L'educació social té com a disciplina de referència la pedagogia social, amb aportacions de la psicologia, la sociologia i l'antropologia.

4. Àmbits d'actuació

- El treball social intervé principalment en serveis socials, salut, justícia, etc.
- L'educació social inclou àmbits com l'educació d'adults, l'animació sociocultural, la intervenció socioeducativa, etcètera.

5. Finalitat

- El treball social busca principalment resoldre problemes socials i millorar les condicions de vida.
- L'educació social persegueix el desenvolupament integral de les persones i que participen de manera crítica en la societat.

Treball social i educació social/pedagogia social: arrels històriques de la separació (III)

Segons José Antonio Caride (2018), la separació entre el treball social i l'educació social com a disciplines diferenciades es va produir principalment **a final del segle XIX i principi del XX**.

- En aquest període es començà a configurar l'educació social com un camp professional i acadèmic específic, diferenciat del treball social. Els factors que van contribuir a aquesta separació van ser:
 - Aparició de **noves necessitats socioeducatives derivades dels processos d'industrialització i urbanització**.
 - El desenvolupament de la pedagogia social com a **disciplina acadèmica, especialment a Alemanya**.
 - La **professionalització progressiva** de l'acció socioeducativa en **àmbits no escolars**.
 - El treball social va buscar distanciar-se de l'educació a fi d'**evitar ser associat amb enfocaments paternalistes o assistencialistes**. El treball social va cultivar **un enfocament més polític i orientat al canvi estructural**, mentre que l'educació social es va centrar més en **processos educatius i de desenvolupament personal**.

Algunes definicions restrictives d'educació social (I)

Jaume Trilla (1996) revisa i critica les definicions de diversos autors. Presenta tres accepcions comunes de la PS i de l'ES que, segons l'autor, restringeixen els sentits i significats d'aquestes disciplines:

- **ACCEPCIÓ A. LA RESTRICCIÓ DE LA DIMENSIÓ DE LA PERSONALITAT: PEDAGOGIA SOCIAL I DESENVOLUPAMENT DE LA SOCIABILITAT.**
- **ACCEPCIÓ B. LA RESTRICCIÓ DELS SUBJECTES EDUCANDS: PEDAGOGIA SOCIAL I INDIVIDUS EN SITUACIÓ DE CONFLICTE SOCIAL.**
- **ACCEPCIÓ C. LA RESTRICCIÓ DE L'AGENT O L'ÀMBIT EDUCATIU.**

Algunes definicions restrictives d'educació social. L'accepció A (II)

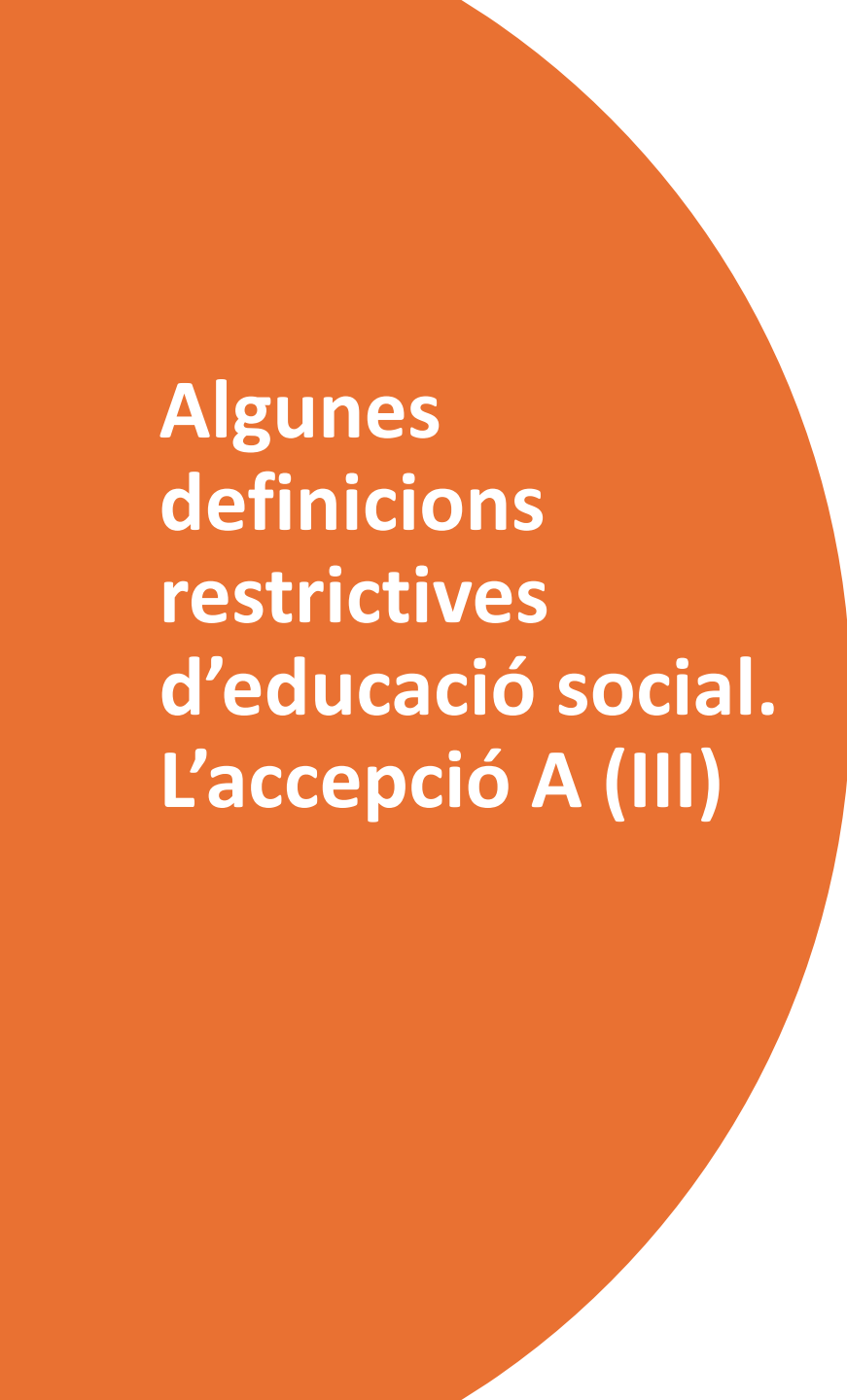
"La pedagogia social és la ciència de l'educació social que té per objecte aconseguir la maduresa social de l'individu" (Quintana, 1984).

"L'especialitat de la pedagogia orientada a la promoció de la competència social" (Arroyo, 1985, p. 205).

Aquestes definicions són restrictives perquè...

Impliquen que la personalitat es pot dividir en facetes separades (intel·lectual, social, física, etc.).



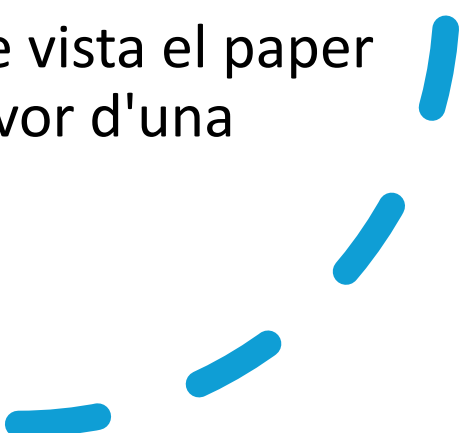
A large orange circle on the left side of the slide, partially cut off by the edge.

Algunes definicions restrictives d'educació social. L'accepció A (III)

A més, pot comportar altres perills amagats, com per exemple...

Individualització dels problemes estructurals: un dels principals riscos d'adoptar un enfocament purament psicològic és que pot fer recaure en el subjecte la responsabilitat de problemes que són de naturalesa estructural.

Això pot portar a:

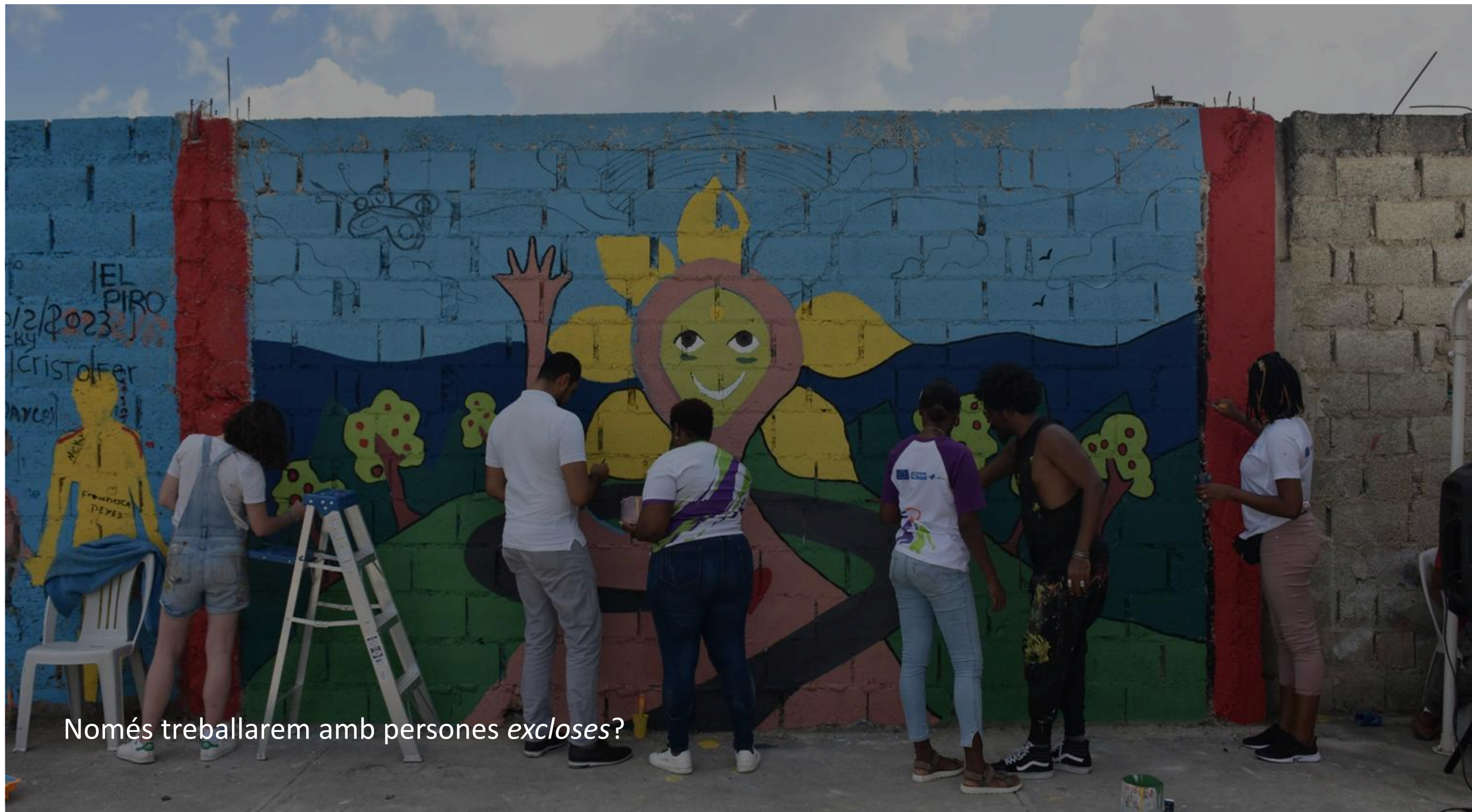
- **Culpabilització del subjecte:** les dificultats socials s'atribueixen a mancances individuals, i s'ignoren factors socioeconòmics i culturals més amplis.
 - **Despolitització de l'educació:** es perd de vista el paper transformador de l'educació social en favor d'una adaptació individual a l'entorn.
- 
- Four blue curved lines of varying lengths and orientations, located in the bottom right corner of the slide.

**Algunes definicions
restrictives
d'educació social.
L'accepció B (IV)**

**ACCEPCIÓ B. LA RESTRICCIÓ DELS SUBJECTES
EDUCANDS: PEDAGOGIA SOCIAL I INDIVIDUS
EN SITUACIÓ DE CONFLICTE SOCIAL**

“L'educació social té com a destinataris
privilegiats individus o col·lectius en situació
de conflicte social”.





Només treballarem amb persones excloses?

**Algunes definicions
restrictives
d'educació social.
L'accepció B (V)**

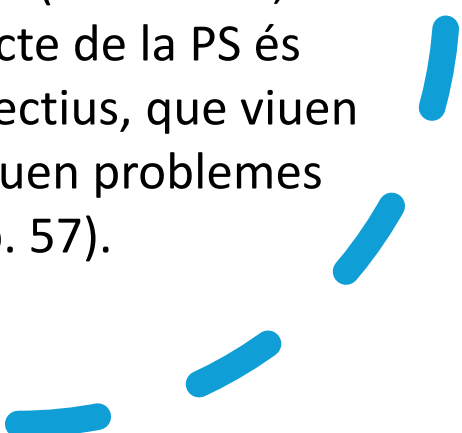
“L'educació social té com a destinataris privilegiats individus o col·lectius en situació de conflicte social”.

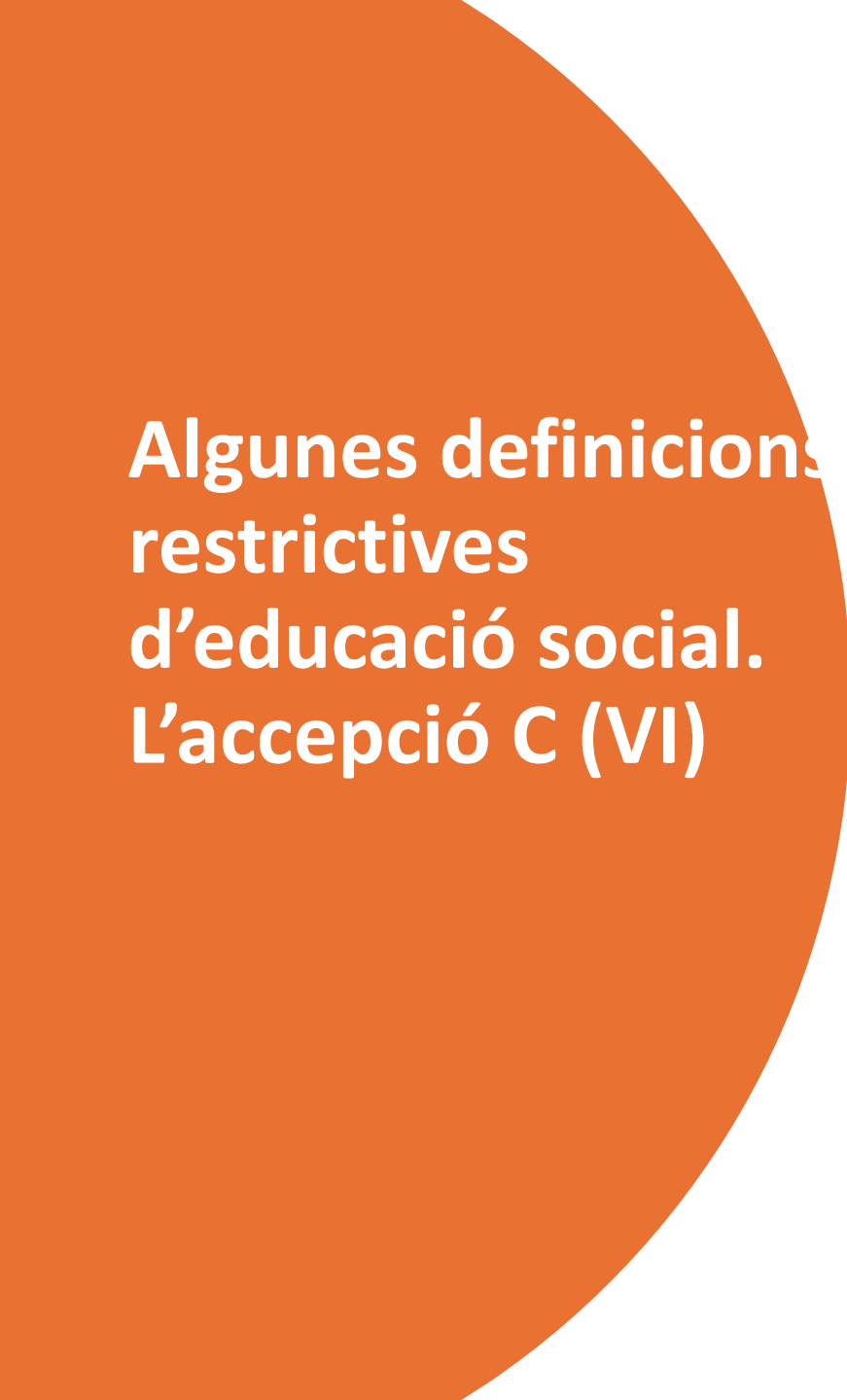
- Aquesta visió és limitada perquè:
 - Exclou àmbits com l'escola, l'animació sociocultural i el treball comunitari.
 - Ignora que l'educació social també treballa amb persones i grups que no estan necessàriament en situació de conflicte.
- 



“Les imatges que espontàniament ens venen al cap quan parlem de pedagogia social o d'educadors socials són les de la marginació, la inadaptació, toxicòmans, presos, infància maltractada, pobresa ... És per això que alguna vegada hem dit que la pedagogia social **ha sigut i continua sent fonamentalment una pedagogia de la necessitat**. Però cal reconèixer que, actualment, allò que s'empara sota el paraigua de la pedagogia social no es redueix exclusivament a l'atenció a aquesta classe de destinataris” (Trilla, 2000, p. 45).

“Allò que caracteritza, al meu parer, la pedagogia social actualment **no és que treballa amb persones en situació de vulnerabilitat**; encara que és un fet que **històricament ha sigut així** (Lorenzova, 2017; Schugurensky, 2014). Allò que defineix l'objecte de la PS és que actua amb **subjectes**, siguin individuals o col·lectius, que viuen en **contextos** socioculturals d'alta complexitat, tinguen problemes derivats d'aquesta complexitat o no” (Úcar, 2018, p. 57).



A large orange circle is positioned on the left side of the slide, partially cut off by the edge.

Algunes definicions restrictives d'educació social. L'accepció C (VI)

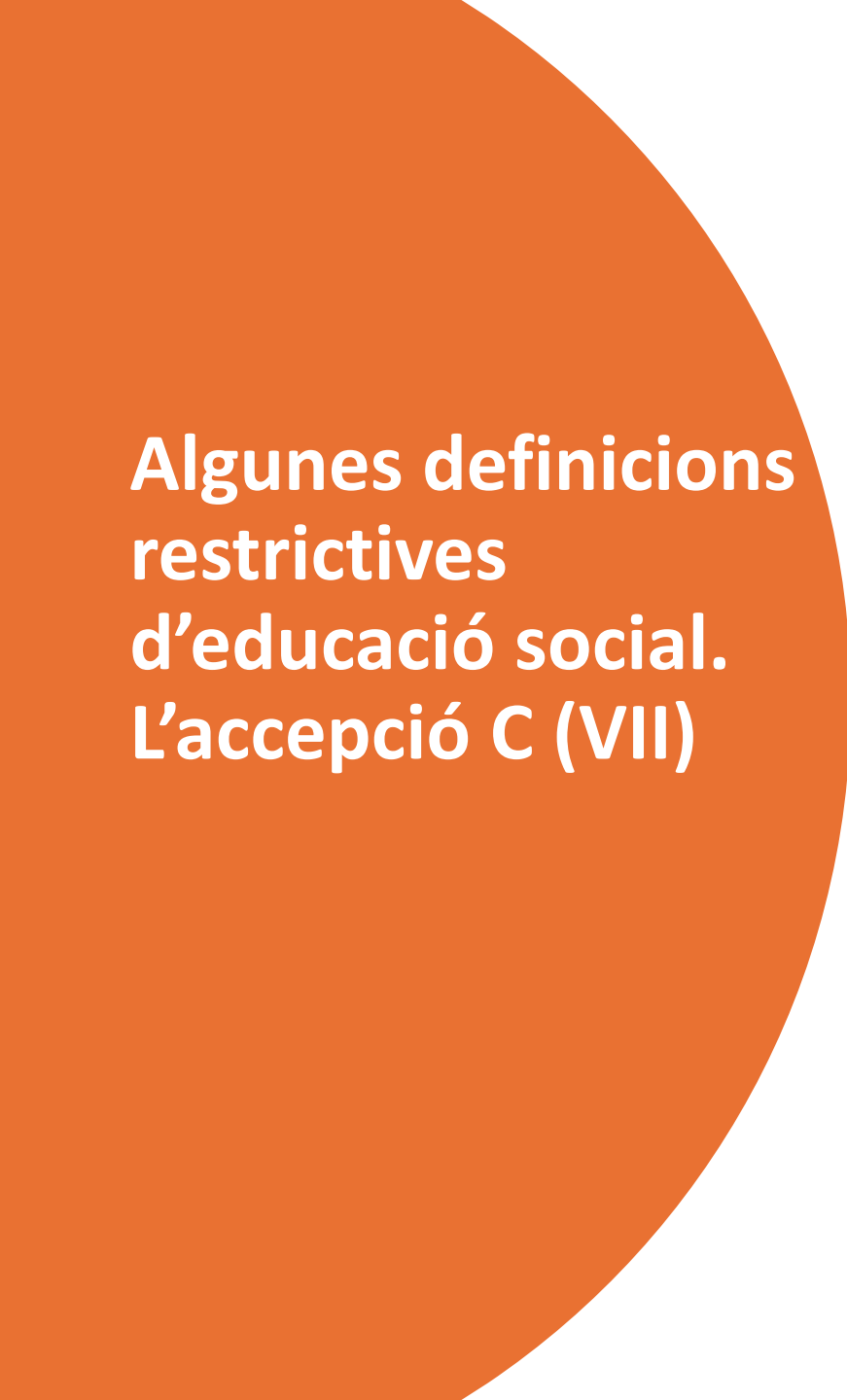
- ACCEPCIÓ C. LA RESTRICCIÓ DE L'AGENT O ÀMBIT EDUCATIU: L'EDUCACIÓ SOCIAL ÉS **TOT ALLÒ QUE ES FA EN ESPAIS NO FORMALS.**







Àmbits educatius no formals: només treballarem en contextos educatius fora de l'escola?

A large orange circle is positioned on the left side of the slide, partially overlapping the text area.

Algunes definicions restrictives d'educació social. L'accepció C (VII)

El criteri que l'educació social es produeix en contextos o a través de mitjans educatius no formals és insuficient perquè:

- Ignora que l'educació social també pot tenir lloc en espais formals com l'escola.
- Podria incloure activitats **que no considerariem educació social**, com un curs d'empresa per a millorar vendes.



Definició integradora d'educació social (VIII)

Exemples?

Trilla conclou que l'accepció que millor descriu l'*aire de família* de la pedagogia social és la que inclou processos educatius que comparteixen, com a mínim, dos dels tres atributs inicials:

- **a) Es dirigeixen prioritàriament al desenvolupament de la sociabilitat dels subjectes.**
- **b) Tenen com a destinataris privilegiats individus o col·lectius en situació de conflicte social.**
- **c) Es produeixen en contextos a través de mitjans educatius no formals.**

Definició ASEDES: la veu dels professionals



- ASEDES és l'Associació Estatal d'Educació Social, una entitat que representa les associacions i els col·legis professionals d'educadors socials a Espanya.
- El document que conté la definició d'educació social és del 2004 i forma part dels *Documents professionalitzadors*, que inclouen: a) Definició; b) Codi deontològic de l'educador/a social; c) Catàleg de funcions i competències de l'educador/a social.

- Cal valorar no sols el coneixement acadèmic, sinó també el saber pràctic i experiencial dels educadors socials que treballen directament amb les persones i comunitats.
- L'experiència dels professionals de camp pot aportar matisos i complexitats que a vegades s'obvien en les definicions acadèmiques.
- Reconèixer el valor del saber pràctic pot empoderar els educadors socials i reforçar-los la identitat professional.

Definició d'educació social d'ASEDES

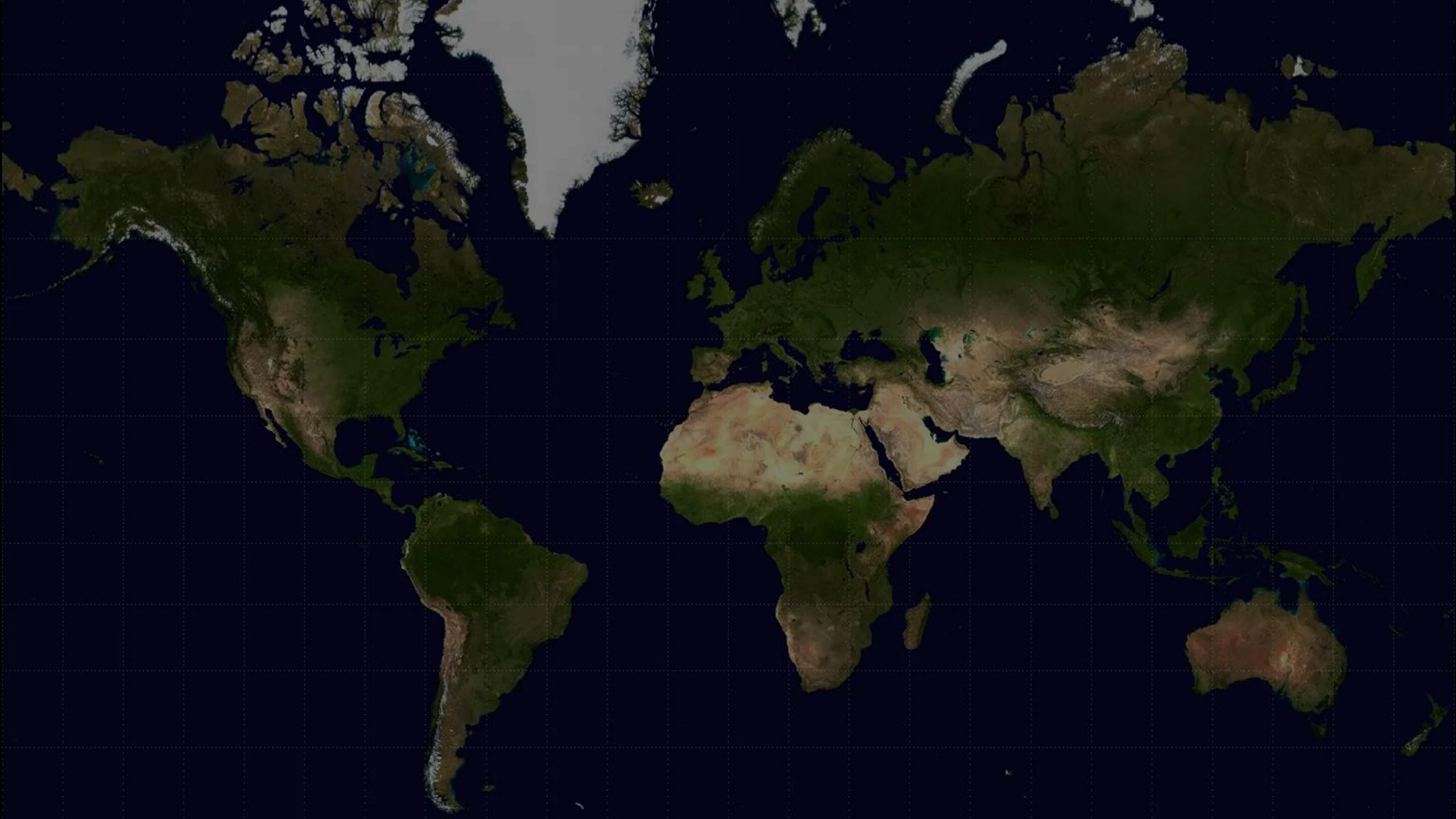
“Dret de la ciutadania que es concreta en el reconeixement d'una professió de caràcter pedagògic, generadora de contextos educatius i d'accions mediadores i formatives que són àmbit de competència professional de l'educador social i que possibiliten:

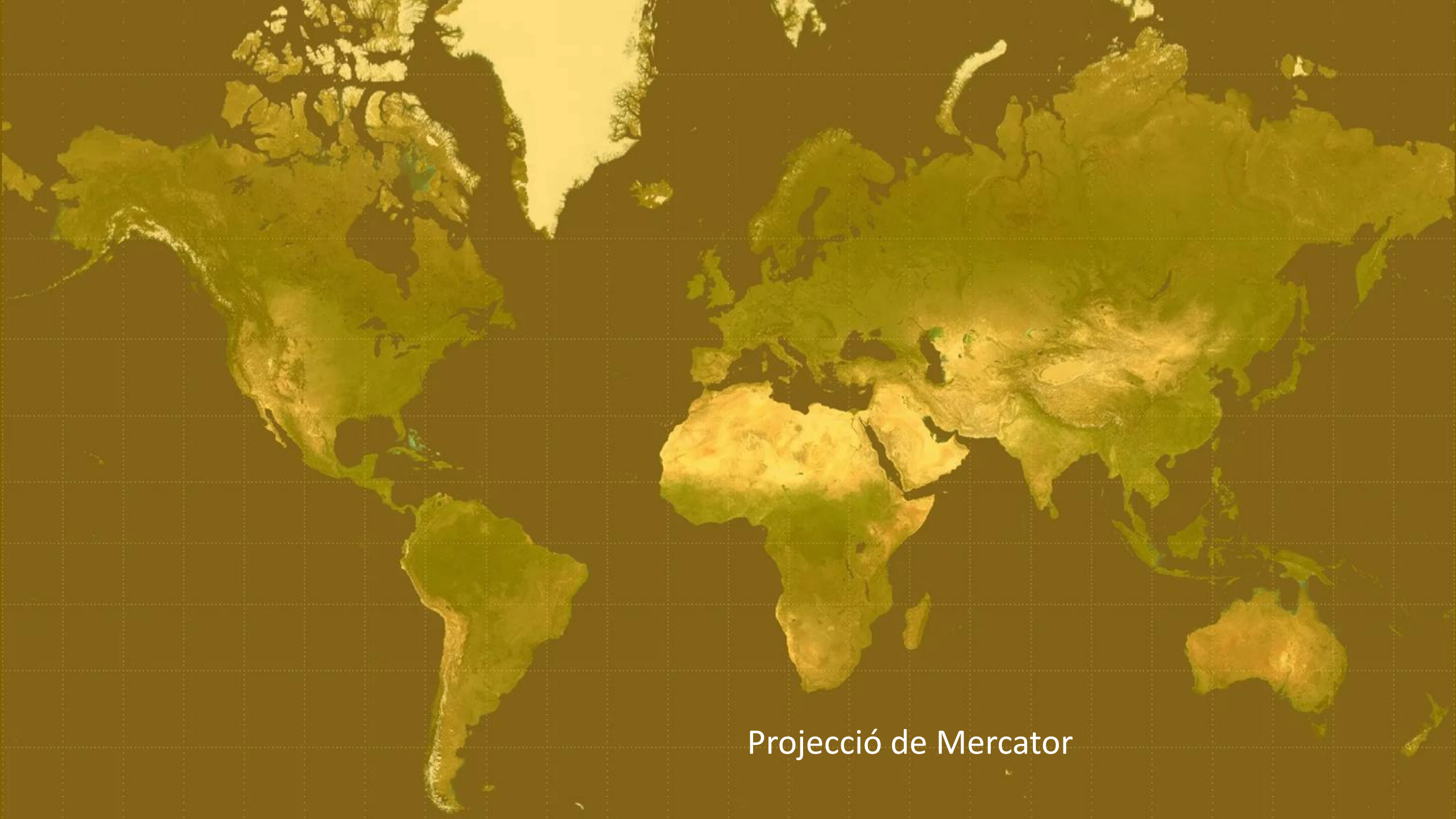
- La **incorporació del subjecte de l'educació a la diversitat de les xarxes socials**, entesa com el desenvolupament de la **sociabilitat i la circulació social**.
- La promoció cultural i social, entesa com l'obertura a **noves possibilitats d'adquisició de béns culturals** que amplien les **perspectives educatives, laborals, d'oci i de participació social**” (ASEDES i CGCEES, 2007).



Observacions inicials: l'etnocentrisme i l'heteropatriarcat... també en pedagogia social



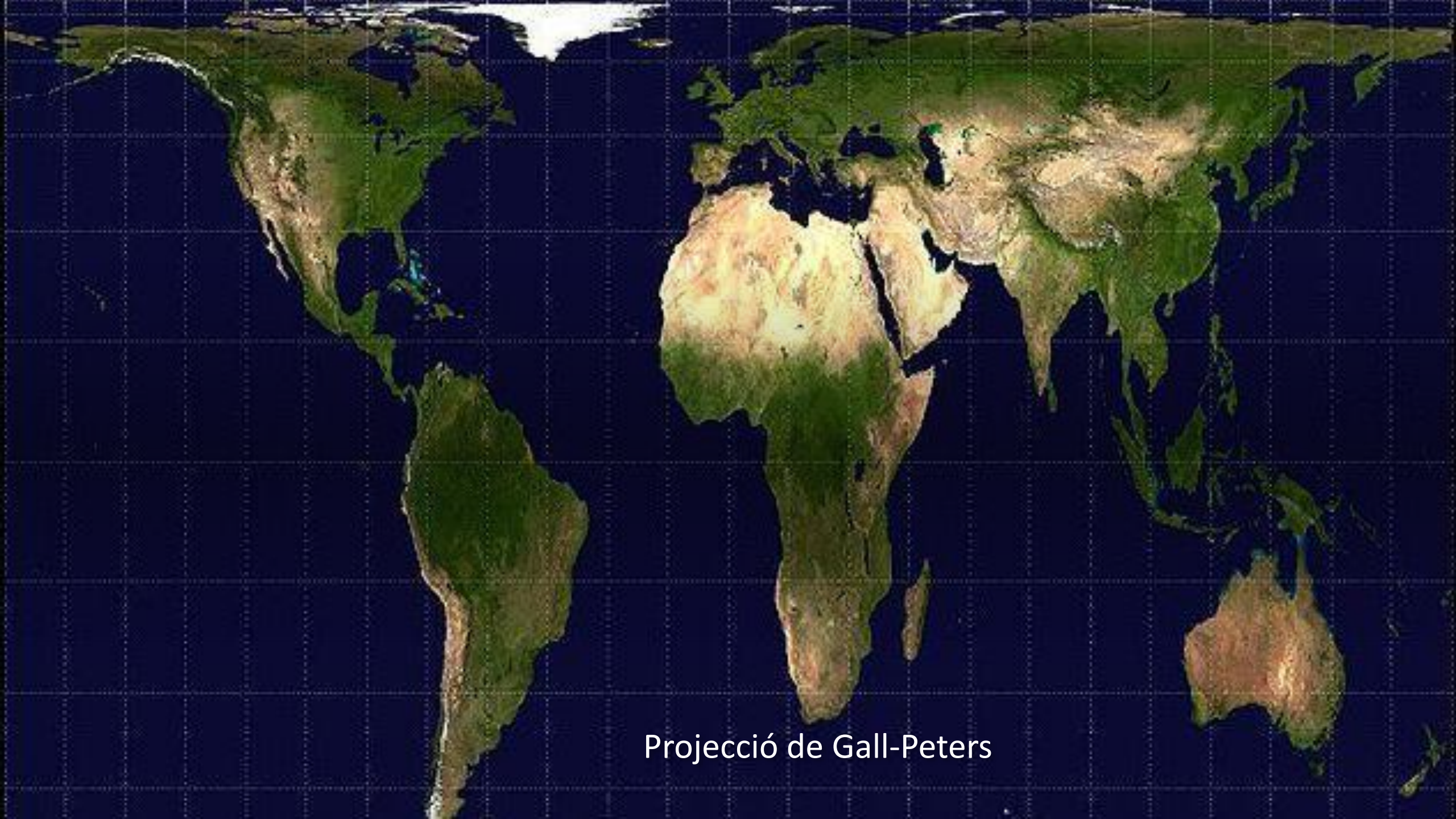




Projecció de Mercator

Projecció d'Arno Peters





Projecció de Gall-Peters

Observacions inicials: l'etnocentrisme de la pedagogia social (I)

En la
teoria
i els
referents

La majoria d'autors i teòrics considerats *clàssics* o fundacionals de la pedagogia social són europeus, principalment alemanys i espanyols.

Es tendeix a invisibilitzar o minimitzar les aportacions de pensadors no europeus, com Paulo Freire o Bell Hooks, que han fet contribucions significatives a la pedagogia crítica i social.

Els marcs conceptuals i les categories d'anàlisi provenen principalment del pensament europeu, sense que se'n qüestione la universalitat.

Observacions inicials: l'etnocentrisme de la pedagogia social (II)

En la
formació
i la
recerca

Els plans d'estudis i programes de formació en pedagogia social solen basar-se principalment en autors i perspectives europees.

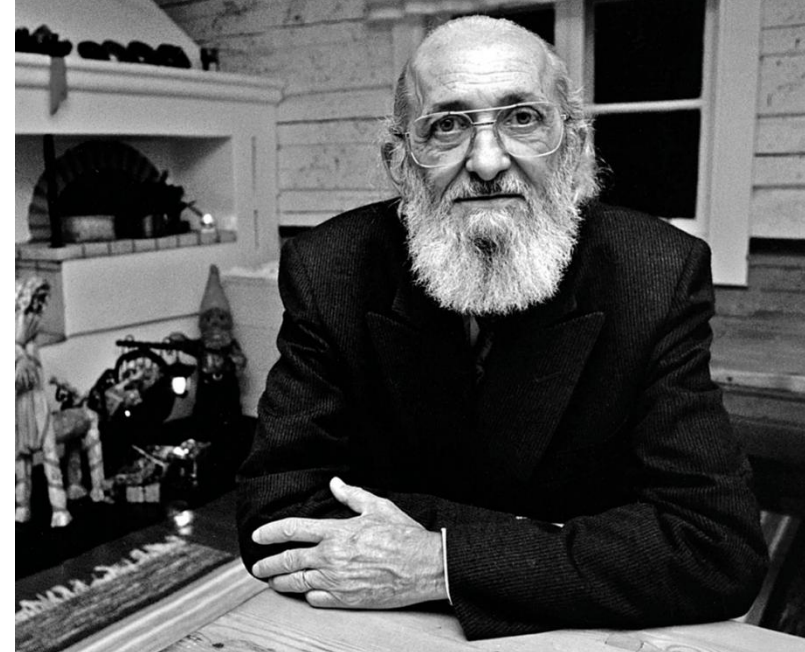
La recerca tendeix a emprar marcs teòrics i metodològics eurocèntrics, sense epistemologies alternatives.

Es reproduïxen estereotips i prejudicis sobre altres societats i cultures en els materials educatius.

Observacions
inicials:
el biaix
patriarcal (I)

Invisibilització del quefer i de les aportacions de les dones en el camp de la PS

1. La majoria de referents històrics i teòrics de la pedagogia social que s'estudien i se citen **són homes (Paul Natorp, Herman Nohl, Klaus Mollenhauer, etc.)**.
2. Hi ha hagut poques dones reconegudes com a figures rellevants en el desenvolupament d'aquesta disciplina.
3. **Moltes de les pràctiques d'educació social han sigut tradicionalment desenvolupades per dones (cura d'infants, atenció a persones grans, etc.). Però això no s'ha traduït en un reconeixement acadèmic o teòric proporcional.**



Biaixos eurocèntrics i de gènere: per què ens han d'importar? (I)

Els biaixos de gènere i etnocèntrics afecten de manera significativa la nostra disciplina perquè poden portar a:

- **Visió esbiaixada de l'altre:** concepció estereotipada i reduccionista dels subjectes de l'acció socioeducativa que limita la comprensió de la complexitat i diversitat d'aquests subjectes.
- **Relacions de poder asimètriques:** es pot tendir a establir relacions jeràrquiques en què l'educador/a social se situa com a posseïdor de l'**únic saber legítim i menysté els coneixements i les experiències dels educands**.
- **Imposició cultural:** hi ha el risc d'imposar valors i normes culturals dominants sense respectar la diversitat, cosa que genera **processos d'aculturació** forçada.

Biaixos eurocèntrics i de gènere: per què ens han d'importar? (II)

- **Paternalisme i assistencialisme:** es pot caure en actituds paternalistes que no reconeixen l'autonomia i la capacitat d'agència dels subjectes.
- **Invisibilització de certes realitats:** les experiències i necessitats de col·lectius minoritzats o subalterns poden quedar invisibilitzades o mal interpretades.
- **Reproducció d'estereotips:** es poden reforçar, encara que siga inconscientment, estereotips de gènere o culturals en les intervencions socioeducatives.
- **Homogeneïtzació:** tendència a tractar els grups minoritaris de manera homogènia, sense reconèixer-los diversitat interna.

Biaixos eurocèntrics i de gènere: per què ens han d'importar? (III)

A fi de superar aquests biaixos, la pedagogia social ha d'adoptar una mirada crítica i descolonial que:

- **Reconega la pluralitat de sabers i d'experiències.**
- **Construïska relacions educatives més horitzontals i emancipadores.**
- **Qüestione els marcs de referència.**
- **S'òbriga a altres formes d'entendre l'educació i la intervenció social.**
- **Promoga el diàleg intercultural i la construcció conjunta de coneixement.**

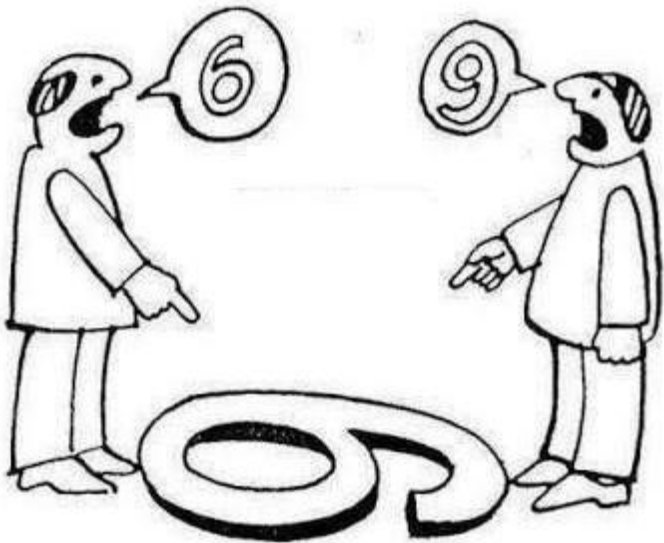
“Els pedagogs i les educadores socials són professionals dels drets humans. Marquen els límits i les possibilitats de les seues accions i intervencions. Defineixen la ideologia que els orienta i els mou. Uns drets humans universals i desoccidentalitzats, en la línia que proposa De Sousa Santos (2008)” (Úcar, 2018, p. 69).

Tornem a les
definicions de PS i
reflectim-les
col·lectivament...



DEFINICIÓ A: “ciència teóricoaplicada per a la millora d'individus i grups, amb caràcter propositiu. S'ocupa de la prevenció, l'ajuda i la reinserció de tots els qui pateixen algun tipus de deficiència o de dessocialització, orientada a la millora de la qualitat de vida des d'una perspectiva aplicada, tant en el vessant normalitzat com en l'especialitzat” (Pérez-Serrano, Gloria i Fernández-García, Ana, 2014. p. 23).

DEFINICIÓ B: “la ciència que té per objecte (formal i abstracte) l'educació social, fet que comporta que s'ocupa de l'anàlisi crítica de les pràctiques socials educatives que s'institueixen com a dispositius socials, de l'anàlisi de les polítiques socials en què s'inscriuen aquestes pràctiques, de la valoració dels efectes que produeixen (en termes de realitat social) i de l'elaboració de nous models d'acció social i educativa” (Núñez, 1999, p. 25-26).



D'aquestes visions es desprenen **MODELS D'ACCIÓ**
SOCIOEDUCATIVA...



DEFINICIÓ A: ciència teoricoaplicada per a la millora d'individus i grups, amb caràcter propositiu. S'ocupa de la **prevenció, l'ajuda i la reinserció** de tots els qui pateixen algun tipus de **deficiència** o de **dessocialització**, orientada a la millora de la qualitat de vida des d'una perspectiva aplicada, tant en el vessant normalitzat com en l'especialitzat.

(Pérez-Serrano, Gloria i Fernández-García, Ana, 2014. p. 23)



Preguntes per a la definició A



Sobre el llenguatge i els conceptes emprats

Quines connotacions comporta l'ús del terme *deficiència* en aquesta definició? És una descripció neutra o perpetua un discurs patologitzant sobre les persones en situació de vulnerabilitat? Existeix la neutralitat?

Quan parlem de *dessocialització*, quina és la norma social implícita que es pren com a referent? Qui determina què és *normalitzat* i què no ho és?

Sobre els objectius de l'educació social que es desprenen de la definició

Definir la PS com a eina de *millora* d'individus i grups implica que hi ha un model de perfecció o qualitat de vida. Qui decideix què significa *millorar* i des de quina perspectiva?

Pot una definició orientada únicament a la *prevenció, ajuda i reinserció* desviar l'atenció dels processos estructurals que generen exclusió? N'hi ha prou amb intervenir en les conseqüències sense qüestionar-ne les causes?

És compatible aquesta visió amb un enfocament emancipador de l'educació social, o reforça una relació asimètrica entre *ajudadors* i *ajudats*?

Reduir l'educació social a una perspectiva *aplicada* limita el seu potencial transformador? Quines conseqüències té deixar de costat la reflexió crítica sobre les estructures de poder i desigualtat?

Com afecta la idea de *qualitat de vida* els col·lectius en situació de vulnerabilitat? Qui estableix què és una vida *de qualitat*?

És realment l'educació social un espai de *normalització* o hauria de ser un espai per a qüestionar la normalitat i donar valor a la diversitat?

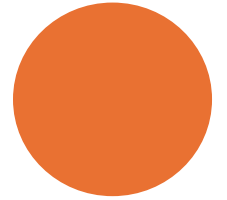
Sobre el paper de l'educador social

Quines implicacions ètiques té considerar l'educador social com algú que *ajuda i reintegra*? Pot aquest rol reforçar dinàmiques paternalistes o dependents?

Pot l'educador social ser neutral quan es mou dins d'un sistema que categoritza les persones com a deficientes o dessocialitzades?

DEFINICIÓ B: “la ciència que té per objecte (formal i abstracte) l'educació social, fet que comporta que s'ocupa de **l'anàlisi crítica** de les pràctiques **socials educatives** que s'institueixen com a **dispositius socials**, de l'anàlisi de les polítiques socials en què s'inscriuen aquestes pràctiques, de la valoració dels efectes que produeixen (en termes de realitat social) i de l'elaboració de nous models d'acció social i educativa”.

(Núñez, 1999, p. 25-26)



Preguntes per a la definició B



Sobre el concepte d'educació social i sobre l'objecte de l'educació social

L'anàlisi crítica de les pràctiques socials que proposa Núñez és necessària per a entendre l'educació social? Fins a quin punt és compatible amb una perspectiva més orientada a la *millora* d'individus i grups?

És l'educació social una disciplina que ha de mantenir-se crítica respecte a les estructures socials o ha de centrar-se en accions més immediates i resolutives?

Núñez posa l'accent en l'anàlisi i els efectes de les polítiques socials, mentre que l'altra definició prioritza la intervenció directa. És possible dissociar l'acció educativa de l'anàlisi de les estructures en què s'inscriu?

Quina relació hauria d'establir-se entre els *dispositius socials* i els *models d'acció* proposats per la pedagogia social? Poden ser aquests últims veritablement transformadors sense una crítica profunda dels dispositius socials existents?

N'hi ha prou amb actuar per a *prevenir, ajudar i reinserir*, com proposa Pérez-Serrano, sense una reflexió crítica prèvia, o aquesta acció corre el risc de perpetuar desigualtats?

Les polítiques socials que s'inscriuen en aquestes pràctiques són transformadores o legitimen estructures desiguals? Quina responsabilitat té la pedagogia social en aquest sentit?

Si l'objectiu de la pedagogia social és *millorar* la realitat social, com es pot aconseguir sense una comprensió crítica de les estructures que produeixen les desigualtats?

L'enfocament sociocrític podria limitar-se a diagnosticar problemes sense oferir solucions? Com es poden combinar les perspectives analítiques i aplicades de manera equilibrada?

Sobre el paper de l'educador social

Quin hauria de ser el rol de l'educador social en el marc d'un paradigma sociocrític: un agent transformador o un facilitador del canvi dins de les estructures existents?

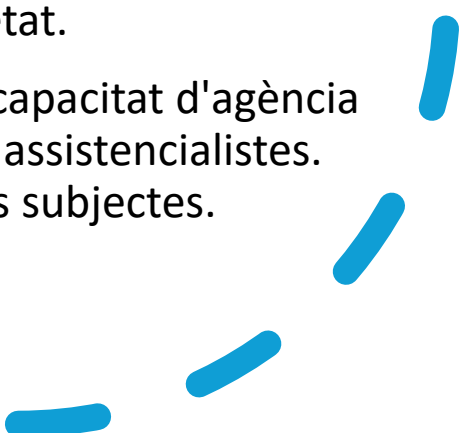
D'aquestes definicions es desprenen dos paradigmes molt distints que generen formes diferents de concebre la relació socioeducativa, les relacions d'inclusió-exclusió i el paper de l'ES.

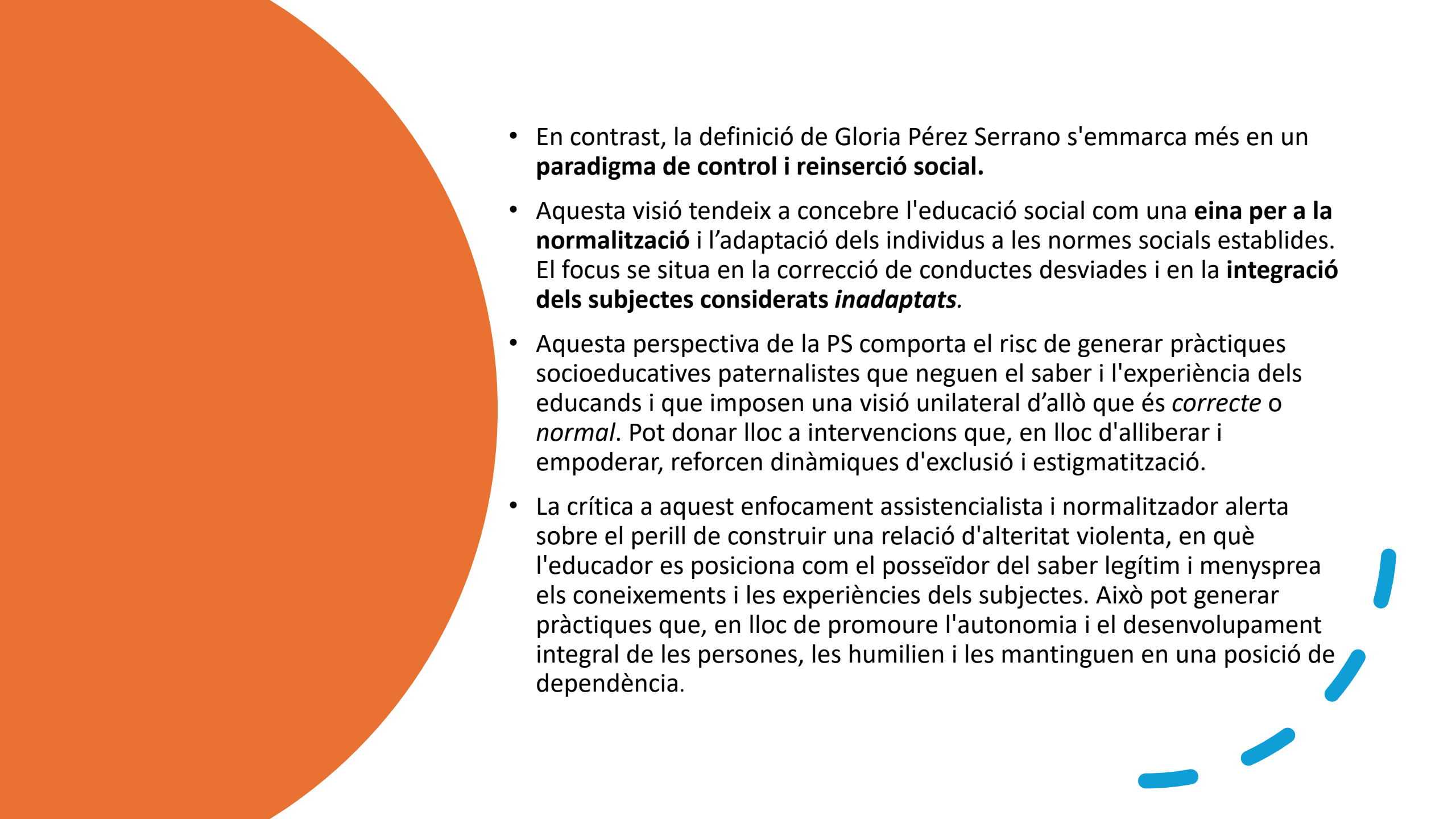
a) L'educadora social com un agent tècnic que ha d'ajudar a reinserir-se qui té una deficiència o dessocialització i que treballa per la normalització social, dins d'un paradigma de prevenció i control social: **PARADIGMA DE CONTROL**.

b) L'educadora social com un agent de transformació, de pensament crític, que ha de ser capaç de fer un procés intel·lectual de reflexió sobre el treball: **PARADIGMA CRITICOEMANCIPADOR**.



DEFINICIÓ B: “la ciència que té per objecte (formal i abstracte) l'educació social, fet que comporta que s'ocupa de l'anàlisi crítica de les pràctiques socials educatives que s'institueixen com a dispositius socials, de l'anàlisi de les polítiques socials en què s'inscriuen aquestes pràctiques, de la valoració dels efectes que produeixen (en termes de realitat social) i de l'elaboració de nous models d'acció social i educativa” (Núñez, 1999, p. 25-26).

- La definició de Violeta Núñez representa un paradigma crític i emancipador de la pedagogia social.
 - Núñez entén l'educació social com un procés de transmissió cultural que busca la promoció social dels subjectes facilitant-los l'accés al patrimoni cultural i la participació activa en la societat.
 - Des d'aquesta perspectiva es reconeix el saber i la capacitat d'agència dels educands, tot evitant relacions paternalistes o assistencialistes. L'èmfasi està en l'empoderament i l'autonomia dels subjectes.
- 

- 
- En contrast, la definició de Gloria Pérez Serrano s'emmarca més en un **paradigma de control i reinserció social**.
 - Aquesta visió tendeix a concebre l'educació social com una **eina per a la normalització** i l'adaptació dels individus a les normes socials establides. El focus se situa en la correcció de conductes desviades i en la **integració dels subjectes considerats *inadaptats***.
 - Aquesta perspectiva de la PS comporta el risc de generar pràctiques socioeducatives paternalistes que neguen el saber i l'experiència dels educands i que imposen una visió unilateral d'allò que és *correcte* o *normal*. Pot donar lloc a intervencions que, en lloc d'alliberar i empoderar, reforcen dinàmiques d'exclusió i estigmatització.
 - La crítica a aquest enfocament assistencialista i normalitzador alerta sobre el perill de construir una relació d'alteritat violenta, en què l'educador es posiciona com el posseïdor del saber legítim i menysprea els coneixements i les experiències dels subjectes. Això pot generar pràctiques que, en lloc de promoure l'autonomia i el desenvolupament integral de les persones, les humilien i les mantinguin en una posició de dependència.

Reducció tecnocràtica de l'educació: l'educació no pot ser un projecte de domini sobre l'altre. Una visió tecnocràtica de l'educació social implica:

- **Instrumentalització:** l'educació es redueix a un conjunt de tècniques per a ***fabricar*** individus socialment adaptats.
- **Pèrdua de la dimensió ètica:** es desestima la importància de la llibertat i l'autonomia del subjecte en el procés educatiu.

Limitació de l'abast de l'educació social: centrar-se només en el desenvolupament de la sociabilitat deixa de banda altres dimensions crucials de l'educació social.

- Simplificació de la realitat: es passa per alt la complexitat dels processos socials i educatius.
- Negligència dels contextos: no es té en compte la importància dels entorns socials i culturals en què es desenvolupa l'educació.



FRANKENSTEIN EDUCADOR

PHILIPPE MEIRIEU



LAERTES

educación

“L'educació va plena de calamitats perquè és una aventura imprevisible en què es construeix una persona, una aventura que no pot programar ningú. (...) en lloc d'acceptar la tasca, sens dubte complexa i difícil, per la qual un home introdueix un altre home al món i l'ajuda a construir la seua diferència, s'embarca en un projecte infernal que només podia conduir-los, a ell i la seua criatura, a aquesta cursa cap a la mort per les soledats polars desèrtiques en què regnen definitivament el fred i la desolació” (p. 64-65).



“Aprendre és atrevir-se a subvertir la nostra *veritable manera de ser*; és un acte de rebel·lia contra tots els fatalismes i tots els empresonaments, és l'afirmació d'una llibertat que permet a un ésser superar-se a si mateix. Aprendre, en el fons, és fer-se obra d'un mateix”.

(Meireiu, 2010, p. 79- 80)

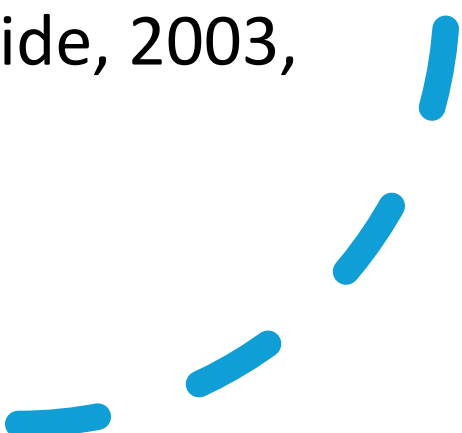


acia
ente
por
n de l
no t

“Cada home és allò que fa amb allò que van fer d’ell” (Jean Paul Sartre)



Segons José Antonio Caride, la pedagogia social es caracteritza per: **"Un decidit afany reivindicatiu: cohesionar persones i societats al voltant d'iniciatives i valors que promoguen una millora significativa del benestar col·lectiu i, per extensió, de totes aquelles circumstàncies que els permeta participar en la construcció d'una ciutadania més inclusiva, plural i crítica"** (Caride, 2003, p. 48).



"Construir la nostra visió de l'educació social"

1. **Reflexió individual (cinc minuts):** escriviu breument la vostra idea inicial d'educació social i pedagogia social basant-vos en el contingut i els debats de classe.
2. **Discussió en petits grups (deu minuts):** compartiu en grups les vostres reflexions i discutiu les diverses perspectives presentades a classe (Trilla, ASEDES, Núñez, Pérez-Serrano). Identifiqueu els elements clau que considereu essencials per a una definició integral.
3. **Construcció col·lectiva (deu minuts):** redacteu en grup una definició (?) conjunta d'educació social i pedagogia social.
4. **Posada en comú i síntesi** (cinc minuts).
5. **Producte final:** escriviu la vostra definició grupal, que servirà com a base per al contingut del primer episodi del pòdcast.
6. Si hi ha prou temps, comenceu a discutir possibles temes per al pòdcast i feu una primera assignació de rols per al primer episodi.

Per a la construcció de la vostra definició...

1. Reflexioneu sobre les tres accepcions restrictives esmentades per Trilla i com podeu superar-les en la vostra definició: la restricció de la dimensió de la personalitat (desenvolupament de la sociabilitat) / la restricció dels subjectes educands (només persones en situació de conflicte social) / la restricció de l'àmbit educatiu (només educació no formal). Considereu la proposta integradora de Trilla: inclusió de processos educatius que comparteixen almenys dos dels tres atributs anteriors.
2. Tingueu en compte la definició d'ASEDES, que emfatitza l'educació social com un dret de la ciutadania i destaca la incorporació del subjecte a les xarxes socials i la promoció cultural i social.
3. Reflexioneu sobre els paradigmes d'acció socioeducativa presentats: el paradigma de control i adaptació (Pérez-Serrano) i el paradigma criticoemancipador (Núñez).
4. Incorporeu a la definició elements que reflectisquen una visió crítica i emancipadora de l'educació social, com proposa Violeta Núñez.
5. Considereu la perspectiva de Caride sobre la pedagogia social com a eina per a cohesionar persones i societats i promoure una ciutadania inclusiva, plural i crítica.
6. Reflexioneu sobre les observacions (*disclaimers*) esmentades, com els biaixos etnocèntrics i de gènere, i com els podeu tractar en la vostra definició.
7. Penseu de quina manera la vostra definició pot reflectir l'educació com una *aventura imprevisible* (Meirieu) que respecta l'autonomia i la llibertat del subjecte.

Més cosetes

1. Preneu també com a referència els textos d'Úcar sobre educació social i exclusió i el de Caride. Aquests textos us proporcionaran una base teòrica sòlida i una perspectiva crítica sobre el paper de l'educació social en la societat actual.
2. Recordeu que aquesta **definició inicial no és definitiva**. A mesura que avança l'assignatura i aprofundiu en els diversos aspectes de l'educació social podreu revisar-la i modificar-la.
3. Considereu la **possibilitat de transformar la vostra definició en un manifest o codi deontològic propi**. Les definicions sovint són reduccionistes i simplifiquen la complexitat de la realitat. Un manifest o codi deontològic us permetrà expressar de manera més completa i matisada la vostra visió de l'educació social. Podeu elaborar un **decàleg o catàleg de normes** que reflectisca el que penseu que hauria de ser l'educació social. Aquest enfocament us permetrà tractar diversos aspectes i principis de l'educació social de manera més detallada, més creativa, més oberta...



- Rule 3 GENERAL DUTIES OF A TEACHER:
PULL EVERYTHING OUT OF YOUR STUDENTS.
- Rule 4 CONSIDER EVERYTHING AN EXPERIMENT.
- Rule 5 BE SELF DISCIPLINED. THIS MEANS
FINDING SOMEONE WISE OR SMART AND
CHOOSING TO FOLLOW THEM.
TO BE DISCIPLINED IS TO FOLLOW IN A GOOD WAY.
TO BE SELF DISCIPLINED IS TO FOLLOW IN A BETTER WAY.
- Rule 6 NOTHING IS A MISTAKE. THERE'S NO WIN AND
NO FAIL. THERE'S ONLY MAKE.
- Rule 7 The only rule is work.
IF YOU WORK IT WILL LEAD TO SOMETHING.
IT'S THE PEOPLE WHO DO ALL OF THE WORK ALL THE TIME
WHO EVENTUALLY CATCH ON TO THINGS.
- Rule 8 DON'T TRY TO CREATE AND ANALYSE AT THE
SAME TIME. THEY'RE DIFFERENT PROCESSES.
- Rule 9 BE HAPPY WHENEVER YOU CAN MANAGE IT.
ENJOY YOURSELF. IT'S LIGHTER THAN YOU
THINK.
- Rule 10 "WE'RE BREAKING ALL OF THE RULES. EVEN
OUR OWN RULES. AND HOW DO WE DO
THAT? LEAVING PLENTY OF ROOM FOR YOUR OWN RULES."

Carta als meus estudiants de filosofia

<https://nativa.cat/2012/12/carta-als-meus-estudiants-de-filosofia/>

Bibliografia

Caride, J. A., Gradaílle, R. i Caballo, M. B. (2015). De la pedagogía social como educación a la educación social como pedagogía. *Perfiles Educativos*, 37(148), 4-11.

Trilla, J. (1996). L'“Aire de família” de la pedagogia social. *Temps d'Educació*, 15, 39-56.

Úcar, X. (2018). La pedagogía social frente a las desigualdades y vulnerabilidades en la sociedad. *Zona Próxima*, 29, 52-67.

Bibliografia

Caride, J. A. (2005). *Las fronteras de la pedagogía social: perspectivas científica e histórica*. Barcelona: Gedisa.

Núñez, V. (2002). La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la pedagogía social. Gedisa.

Melendro Estefanía, M., De Juanas Oliva, Á. i Rodríguez-Bravo, A. E. (2021). *Pedagogía social: retos y escenarios para la acción socioeducativa*. Editorial UNED.

Meirieu, Philippe (2010). *Frankenstein educador*. Laertes.

BLOC I. CONCEPTUALITZACIÓ, PROFESSIONALITZACIÓ I ANTECEDENTS DE LA PEDAGOGIA SOCIAL

1.1. BASES CONCEPTUALS I EPISTEMOLÒGIQUES DE LA PS

1.2. BREU HISTÒRIA DE LA PEDAGOGIA SOCIAL

1.3. L'EDUCACIÓ SOCIAL COM A PROFESSIÓ

Dra. Belén Massó Guijarro, Departament de Teoria de l'Educació
Belen.massó@uv.es

BREU?



SUSPICIOUS

1.2. BREU HISTÒRIA DE LA PEDAGOGIA SOCIAL

1.1. BREU HISTÒRIA DE LA PEDAGOGIA SOCIAL

Les nostres preguntes
d'avui

- Quins són els principals fets històrics que han influït en la construcció de la PS i l'ES?
- Quines persones, projectes i idees han sigut rellevants per al llegat pedagogicosocial?
- Com ens pot ajudar aquesta revisió històrica per a entendre més profundament els orígens de la nostra professió?
- Hi ha res del passat que ressona avui dia?



La PS com a construcció històrica

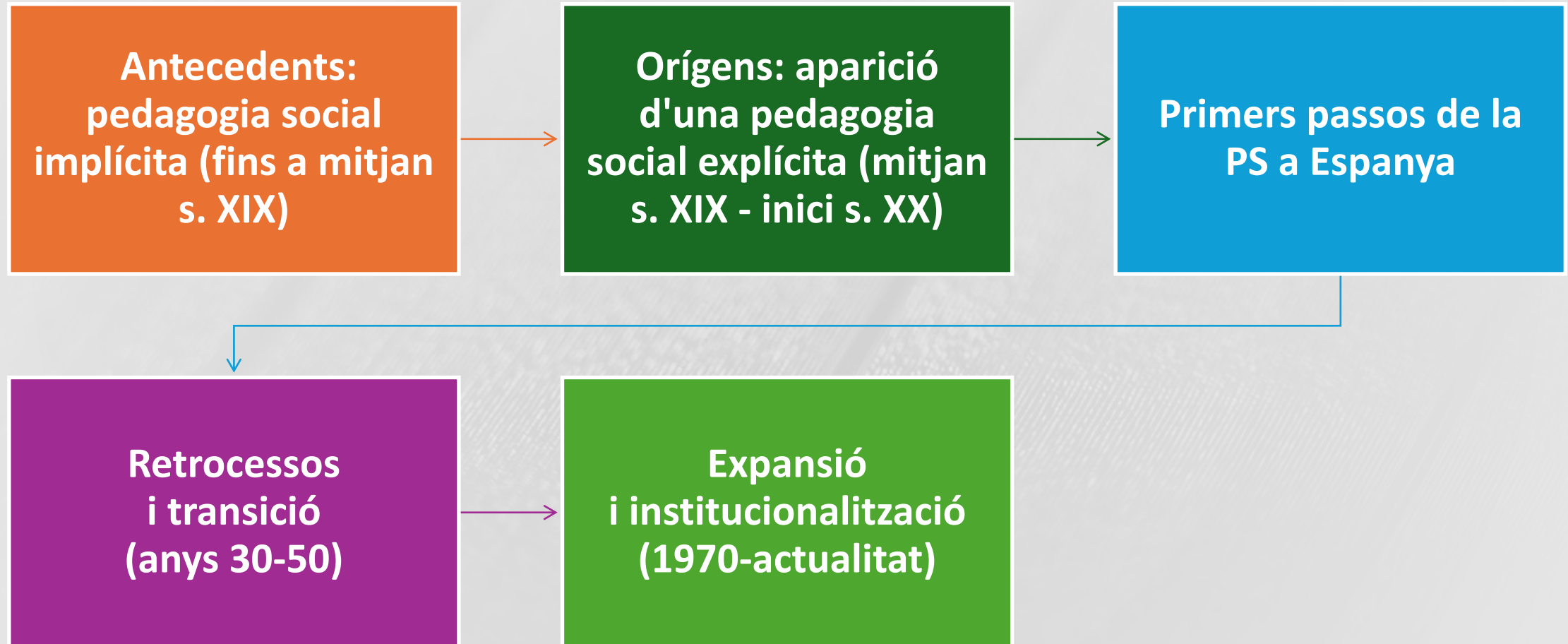
- La pedagogia social (PS) és una **construcció** històrica que ha evolucionat al llarg del temps.
- És important conèixer la història de la PS per a comprendre les teories i pràctiques actuals.
- Segons Caride (2005) hi ha dos reptes essencials a l'hora de delimitar la història de la PS i l'ES: delimitar-ne els horitzons temporals i geogràfics. És a dir, respondre a les preguntes de QUAN i ON naix. No hi ha consens entre les investigadores respecte a això.
 - Respecte al temps:
 - N'hi ha que consideren que és l'ús del terme *pedagogia social* el fet que determina l'aparició de la disciplina (pedagogia social explícita).
 - D'altres consideren que l'aparició és anterior.
 - Respecte a l'àmbit geogràfic, es considera que Alemanya és el bressol de la PS.

“Els orígens de la PS s'han d'interpretar d'acord amb els canvis que es produeixen en la transició d'una **societat tradicional-absolutista a una societat industrial-capitalista**, en què les situacions crítiques (**massificació urbana, pobresa, proletarització del camperolat, desigualtats socials i escolarització deficient**) van associades a la **necessitat d'intervenir socioeducativament** en contextos socials i institucionals extraescolars”.

(Caride, 2005, p. 131)

Etapes històriques de la pedagogia social

(Caride, 2005)



Antecedents: pedagogia social **implícita** (fins a mitjan segle XIX)

- Concepte de *paideia* grega: educació integral del ciutadà en la polis. Preocupació per la marginació i primeres intervencions dels poders públics.
- Pas del **tribalisme** a l'**humanitarisme**: model històric en què la *paideia* estableix per primera vegada ideals formatius per a l'articulació de l'individu en la societat.

- **INFÀNCIA:** del llatí *infans* ('qui no parla, l'incapaç de parlar').
- **PEDAGOGIA:** del grec *pais* (xiquet), i *agogos* ('qui condueix'). *Paidagogia*: l'art d'educar els xiquets.
- **Skholé** (escola): temps lliure.
 - Ocupació i estudi, exercici de contemplació intel·lectual de la bellesa, la veritat i el bé.
 - Societat jerarquitzada: escola com a luxe de la qual només gaudien els *homes lliures* que no treballaven.



El teatre en la Grècia antiga tenia un gran poder educatiu per a la societat, era un art pedagògic.

Constitueix un antecedent d'allò que avui es considera *animació sociocultural*.



É M I L E,
O U
DE L'ÉDUCATIO

Par J. J. R O U S S E A U,
Citoyen de Genève.

Sanabilibus ægrotamus malis ; ipsaque nos in recta
natura genitos , si emendari velimus , juvat.
Sen : de irâ. L. II. c. 13.

TOME PREMIER.



A LA HAYE,
Chez JEAN NÉAULME , Libraire.

M. DCC. LXII.
*Avec Privilège de Nossèign. les Etats de Hollande
& de Westfrie.*

JOHANN HEINRICH
PESTALOZZI (1746-1827)

- Pedagog suís compromès amb la justícia social i amb l'educació dels més vulnerables. Precursor de la pedagogia social.
- Va viure en plena Revolució Industrial i fou testimoni de la pobresa i l'exclusió infantil.
- Va fundar escoles i orfenats per a xiquets marginats.



JOHANN HEINRICH PESTALOZZI (1746-1827)

Educació holística: **cap, cor i mans.**

“L'educació ha de ser un acte d'amor, no de disciplina”

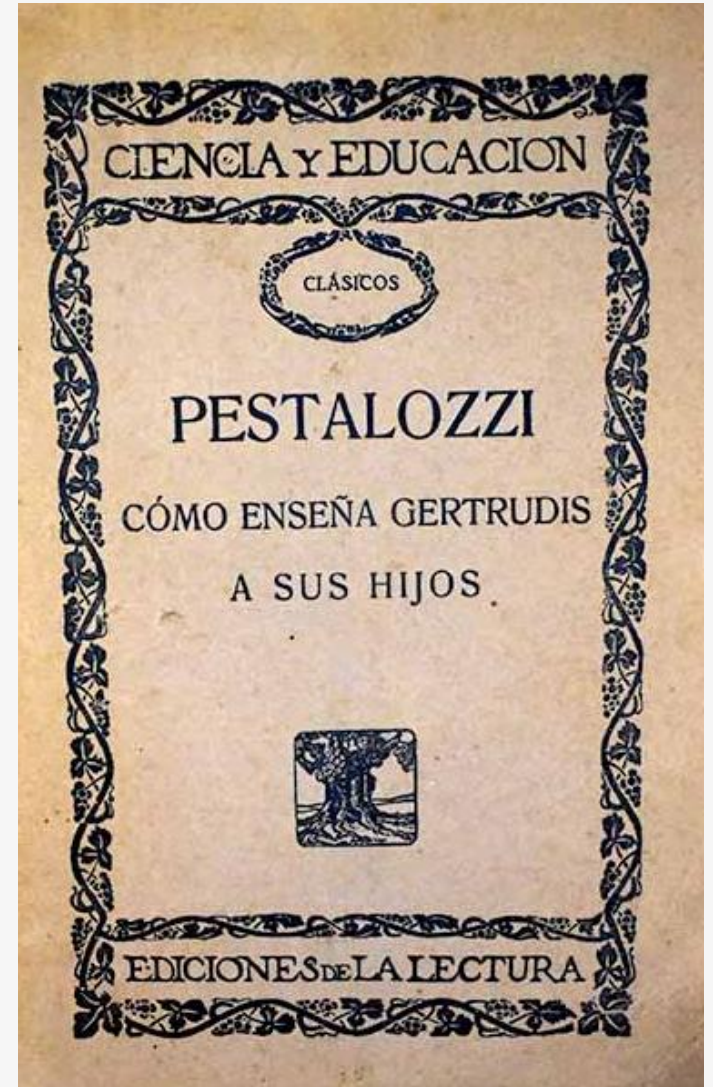
(Pestalozzi, *Com Gertrudis ensenya als fills*, 1801)

Educació com a eina de transformació social

- Va defensar l'escola com a *segona família* per a infants pobres i orfes.
- Qüestionà les desigualtats del seu temps i va impulsar l'educació de xiquetes i persones amb discapacitat.

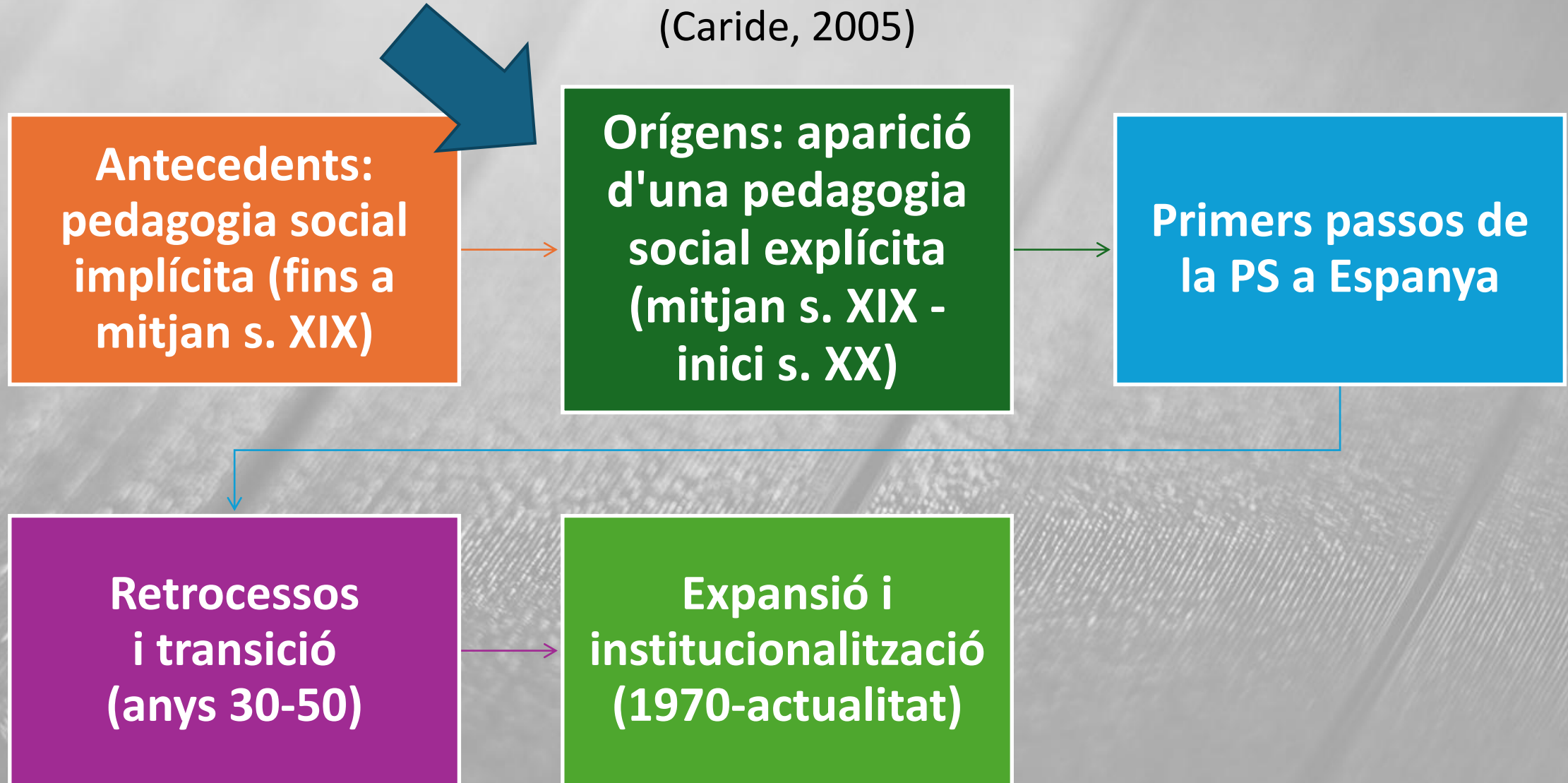
“Educar el pobre per a viure en la pobresa”:

- Èmfasi en el treball com a eina de redempció.
- L'enfocament *pestalozzià* se centra en la **moralització de les persones en lloc de la transmissió de sabers que habiliten per a entendre l'època en què es viu i per a desenvolupar-se.**



Etapes històriques de la pedagogia social

(Caride, 2005)



Orígens: aparició d'una pedagogia social **explícita** (mitjan s. XIX - inici s. XX)

- Revolucions industrials: transformació radical de la societat, l'economia i la tecnologia.
- De l'economia agrària a la industrial urbana.





Gran migració del camp a les ciutats, expansió urbana



- Expansió industrial a tot Europa: el **treball es converteix en norma social** (Munné, 1980), l'oci es considera *improductiu* i es veu amb desconfiança, especialment el de les **classes populars**.
- Amplis sectors de la població viuen sotmesos a condicions laborals deplorables.
- Extensió del ***pauperisme*** i de les desigualtats.
- Abandonament de l'agricultura per l'avanç de les indústries.



Relacions ésser humà-màquines





Relacions ésser humà-màquines

An illustration of seven people walking across a crosswalk. From left to right: a woman in a yellow top and black skirt, a woman in a red blazer and red skirt, a man in a white shirt and blue jeans, a man in a black suit holding a briefcase, a woman in a green dress, a man in a blue suit with a brown bag, and a man in an orange shirt and black pants. All seven individuals are looking down at their smartphones, illustrating the concept of human-machine relationships in a modern, tech-driven context.

- Explotació del proletariat i foment del treball infantil i femení (les dones i els infants rebien un sou **dues i tres vegades inferior al dels homes**).
- Xiquets treballadors en la indústria tèxtil, a les mines, en la indústria siderúrgica: **en 1845, més del 43% dels treballadors en fàbriques tèxtils de cotó eren menors de 18 anys.**
- **Normalització de les condicions d'explotació.** The Factory Act (1833) *restringia* la jornada laboral dels xiquets de 9 a 13 anys a nou hores, i els de 13 a 18 anys a deu hores i mitja.



La fundición de Adolph von Menzel (1872-1875)

Treballe al pou de Gawber. No és molt cansat, però treballe sense llum i passe por. Comence a les quatre de la matinada i a vegades a les tres i mitja, i plegue a les cinc i mitja de la vesprada. No m'adorm mai. A voltes cante quan hi ha claror, però si és fosc no m'atrevisc a cantar. No m'agrada treballar al pou. A vegades quan hi vaig al matí encara estic mig adormida. Vaig a escola els diumenges i aprenc a llegir (...) M'ensenyen a resar (...). He sentit parlar de Jesucrist moltes vegades. Preferisc, sens dubte, anar a escola que treballar a la mina.

Testimoni de Sarah Gooder, una xiqueta de vuit anys. Comissió Ashley per a l'estudi de la situació a les mines (1842).

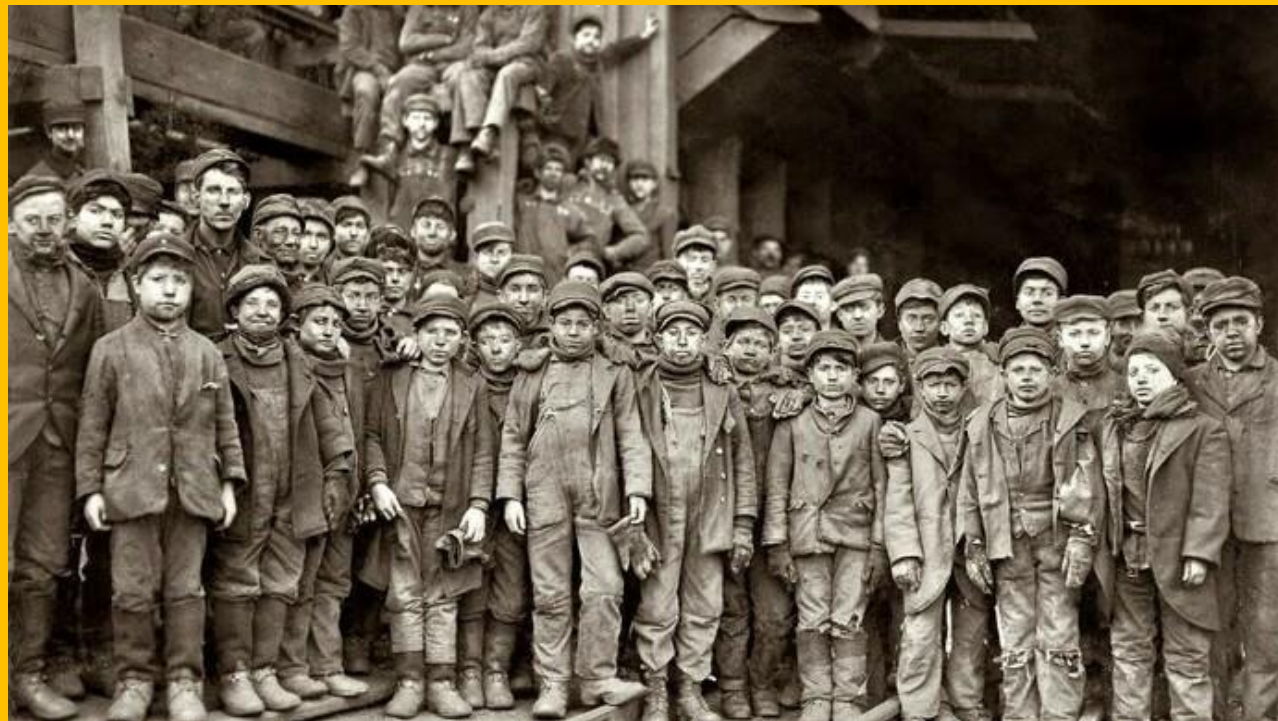


“Va ser després de casar-me, als 23 anys, que vaig baixar a la mina. No sé llegir ni escriure (...). Arrossege les vagonetes de carbó i treballe de les 6 del matí a les 6 de la vesprada. Hi ha un descans d'una hora per a dinar i em donen pa i mantega, però res de beure. Tinc dos fills que encara són molt menuts per a treballar. (...) Tinc posat un cinturó i una cadena que em passa entre les cames i avance amb les mans i els peus. La galeria té molt de pendent i ens hem d'agafar a una corda. Quan no hi ha corda ens agafem allà on podem. Als pous on jo treballe hi ha sis dones i mitja dotzena de xiquets i xiquetes”.

Betty Harrys, 37 anys.



Quan vaig estar a Oxford Road (Manchester), vaig observar els treballadors quan eixien de la fàbrica a les dotze del migdia. Els xiquets, quasi tots, tenien un aspecte malaltís; eren menudets, escarransits i anaven descalços. Molts semblava que no tingueren més de set anys. Els homes, la majoria de setze a vint-i-quatre anys, estaven quasi tan pàl·lids i prims com els xiquets. Les dones tenien un aspecte més saludable, encara que no en vaig veure cap que fera goig. (...) Allà vaig veure, o això vaig pensar, una raça degenerada, éssers humans afeblits i depravats, homes i dones que no arribaran a vells, xiquets que no seran mai adults sans. Era un espectacle lamentable...



Informe del metge Charles Turner Thackrah. *Els efectes dels oficis, treballs i professions, i de les situacions civils i formes de vida, sobre la salut i la longevitat*, 1832,

Es comença a parlar de la *qüestió social*: defensa de la intervenció estatal per a pal·liar els efectes del nou model econòmic capitalista.

El hallazgo que revela el brutal tratamiento a niños trabajadores en la Revolución Industrial



DURHAM UNIVERSITY

Científicos de la Universidad de Durham analizaron los esqueletos de menores hallados junto a una iglesia en el norte de Inglaterra.

Los esqueletos de los aprendices delatan las brutales condiciones en las fábricas.

Los huesos de los menores **estaban deformados, eran cortos en comparación con otros niños de esa época, y mostraban señales de deficiencias de vitaminas y enfermedades respiratorias.**

"Vimos muchos defectos en sus dientes, tanto en los dientes permanentes como en los dientes de leche, lo que demuestra la mala salud de los niños durante sus primeros años de vida, incluso durante el desarrollo intrauterino", indicó Gowland.

También había evidencia de raquitismo y otras enfermedades causadas por

Los niños también **eran extremadamente bajos para su edad.**

"Cuando un niño no se alimenta lo suficiente, su cuerpo prioriza otras funciones biológicas, especialmente el cerebro y el sistema inmunológico. Esto sucede a un costo para el crecimiento", explicó Gowland.

"Si los niños luego obtienen más recursos, como una mejor nutrición, pueden experimentar un crecimiento de recuperación, pero estos niños no tuvieron esa oportunidad.

"Es probable que su dieta fuera bastante monótona, consistente en **pan y té aguado**".

Moviments socials i primeres polítiques de protecció

- Denuncien la necessitat de protegir els drets de la infància i reclamen millores en les condicions de vida de la classe treballadora.
- Legislació social de Bismarck (1880): assegurança de malaltia, d'accidents laborals i primer sistema de jubilació.
 - Aquesta reforma va ser resultat dels esforços reformistes de polítics socialdemòcrates, liberals i conservadors, fins i tot amb preocupacions de caràcter humanitari i social.
 - No obstant això, aquesta seguretat social sorgeix com a resposta a diverses necessitats, en la confluència d'interessos, de vegades fins i tot contraposats, com l'interès del canceller Bismarck a Alemanya de neutralitzar políticament les organitzacions dels treballadors, cada vegada més ben organitzades. Així es donava al poble una política de mínims per a inhibir les possibilitats que aquest mateix poble demanara reformes radicals.
- L'any 1900 s'incorpora al codi civil alemany la regulació d'una educació pública o social per a joves en casos de "delinqüència o d'inadaptació social objectiva".

Polítiques higienistes i control social del pauperisme: arrels històriques de la PS

- L'higienisme és un **concepte clau** per a entendre l'evolució de la pedagogia social. Sorgit al segle XIX, al principi buscava millorar les condicions de vida i salut de la població, especialment dels més pobres (*qüestió social*). No obstant això, va evolucionar cap a una forma de control social.

Característiques de l'higienisme: preocupació per la salut pública, èmfasi en la neteja i l'ordre social, tendència a *moralitzar* les classes populars, visió dels problemes socials com a *malalties* que cal guarir i individualització de problemes.

Exemples històrics de polítiques higienistes

- Prohibició de l'alcohol als Estats Units (1920-1933).
- New Poor Law (1834), Anglaterra...

Manifestacions actuals del neohigienisme?

- Disseny urbà hostil.
- ...

Polítiques higienistes i control social del pauperisme: arrels històriques de la PS

- Un exemple de política higienista va ser la New Poor Law (1834) a Anglaterra. Aquesta llei va reglamentar l'establiment de *workhouses* (cases de treball).
- Les *workhouses* eren institucions d'internament que buscaven *reformar* els pobres mitjançant el treball i la disciplina, en línia amb la visió moralitzadora de l'higienisme.
- La New Poor Law establí que només es proporcionaria ajuda als pobres si acceptaven ingressar en una *workhouse*. Això es basava en el principi de *less eligibility* (menys desitjable), segons el qual les condicions dins de les *workhouses* havien de ser pitjors que les dels treballadors més pobres de l'exterior.
- Això reflectia una visió moralitzadora de la pobresa: es considerava que els pobres eren responsables de la seua situació per falta d'esforç o moralitat.

La New Poor Law i les *workhouses* com a exemples de polítiques higienistes

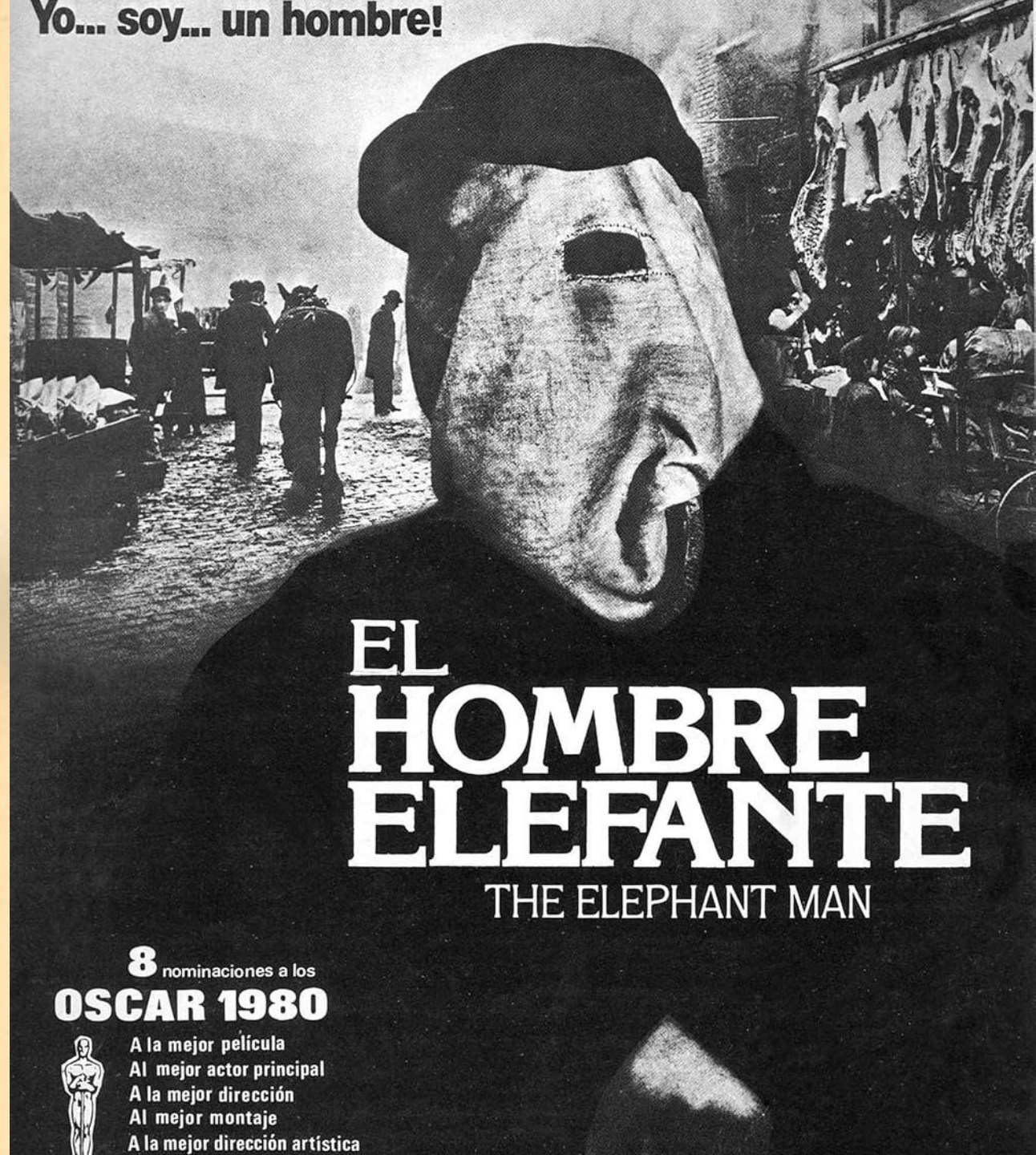
- En aquestes cases de treball, els interns eren separats per sexe, edat i categoria (homes, dones, xiquets, ancians, malalts), cosa que reforçava l'estigmatització i la deshumanització dels pobres. Es tenia la visió que els col·lectius vulnerables eren *contaminants socials* que calia controlar.
- Les condicions dins de les *workhouses* eren deliberadament dures: alimentació mínima, treball físic extenuant (ex.: partir pedra) i estricta disciplina. Aquest enfocament es justificava com una manera de *reformar* els pobres mitjançant el treball i la submissió a l'ordre establert.
- Els xiquets pobres o considerats *delinqüents* eren sovint internats en reformatoris o enviats a treballar en fàbriques o mines, amb l'excusa d'oferir-los una educació bàsica. Aquesta intervenció es presentava com un acte benèfic, però tenia un fort component disciplinari i d'explotació laboral.



<https://www.youtube.com/watch?v=7tOkpntQtBM>



Yo... soy... un hombre!



EL HOMBRE ELEFANTE

THE ELEPHANT MAN

8 nominaciones a los
OSCAR 1980



A la mejor película
Al mejor actor principal
A la mejor dirección
Al mejor montaje
A la mejor dirección artística

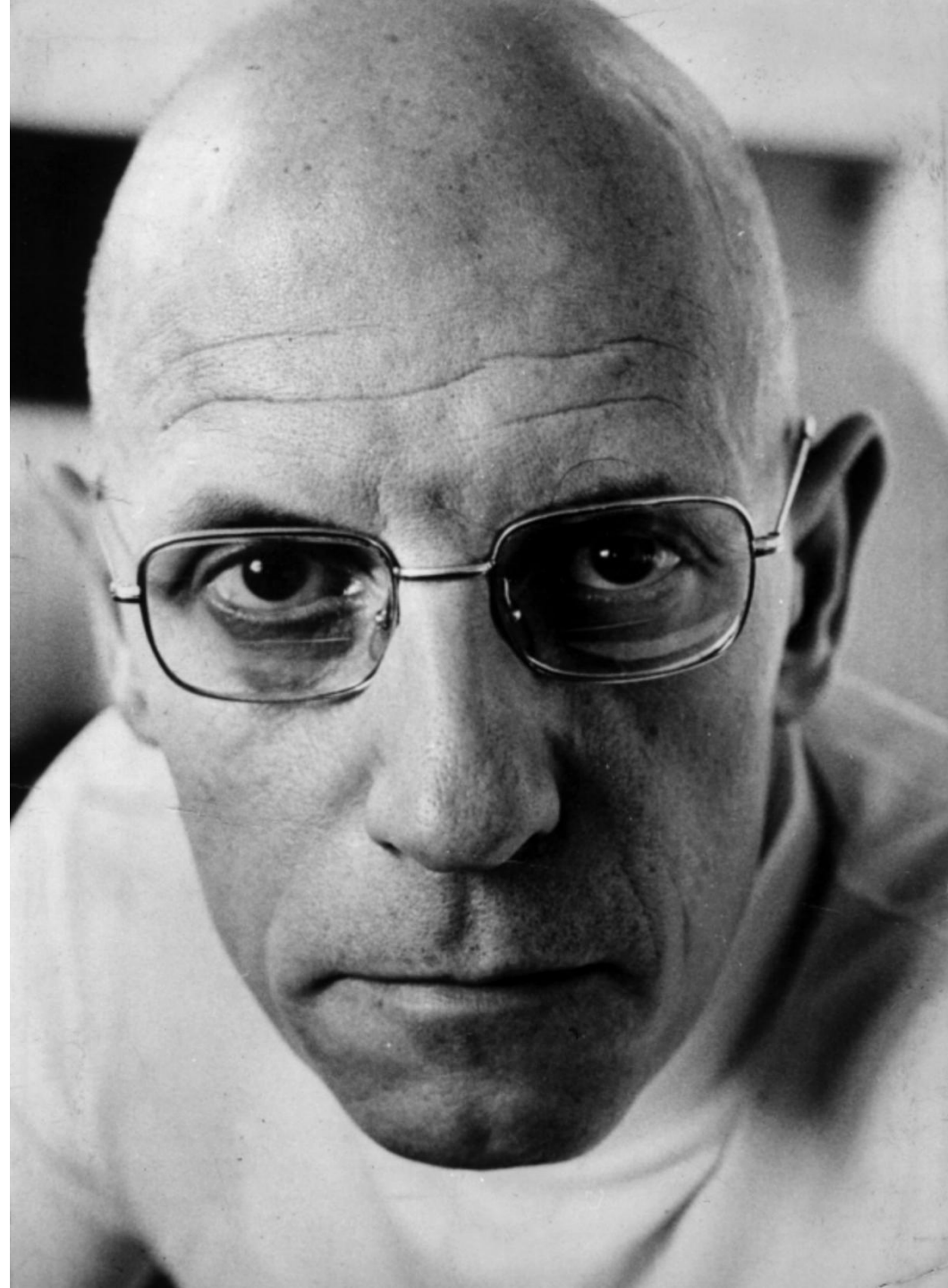


Els anormals segons Foucault

- Foucault analitza com les societats occidentals han construït històricament la categoria d'*anormal* per a controlar i excloure els qui desafien les normes socials, mèdiques o morals. Aquesta categoria inclou:
 - El monstre humà: qui viola les lleis naturals i socials (ex.: discapacitats, *deformes*).
 - L'incorregible: qui es resisteix a les institucions disciplinàries (escoles, presons, hospitals).
 - El masturbador: qui desafia les normes sexuals burgeses (associat a *perills morals*).
- Segons Foucault, aquestes figures justificaven dispositius de control com l'internament, l'educació correctiva i la medicalització.

Els anormals

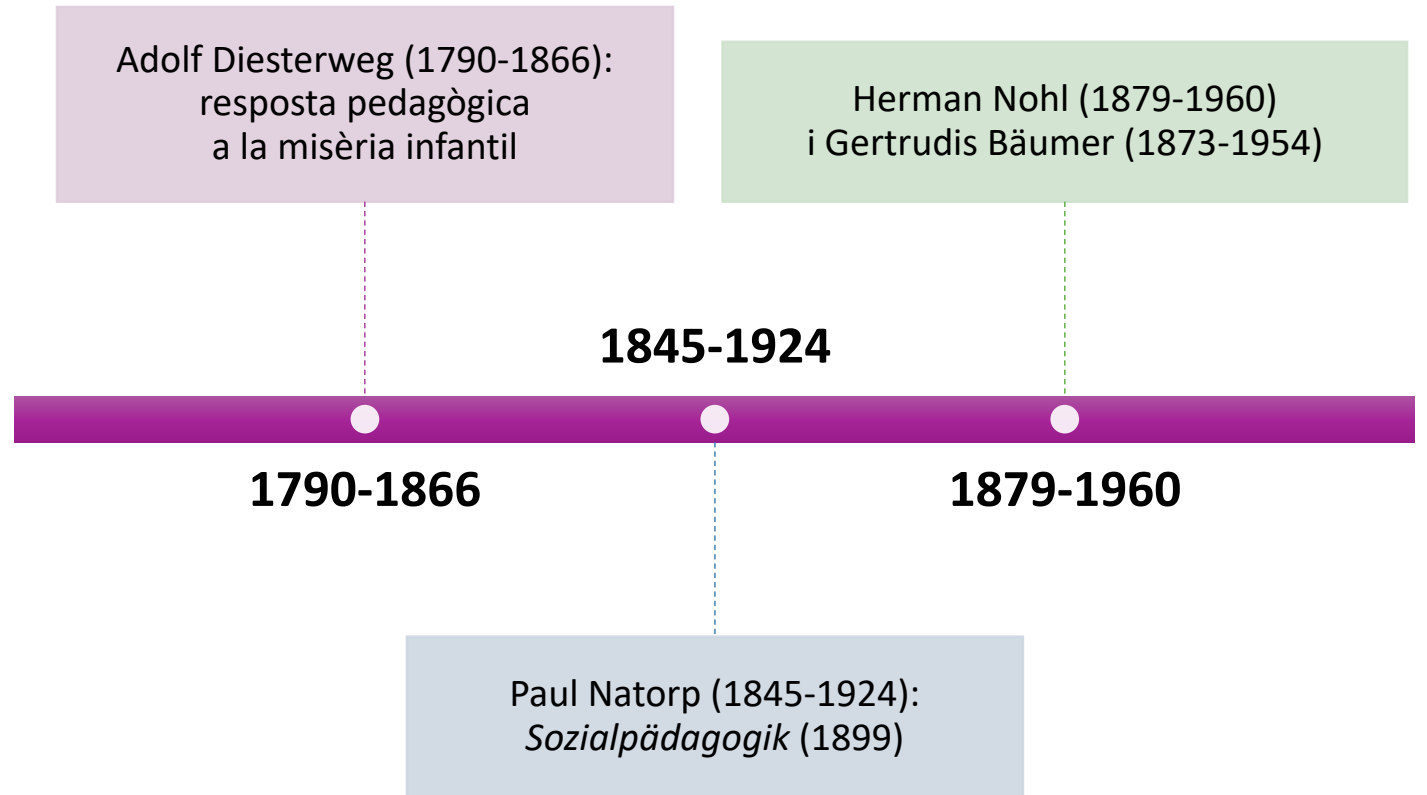
- Tractament històric dels pobres i *anormals*. Foucault explica que la pobresa s'ha gestionat com una forma d'anormalitat:
 - **Workhouses (cases de treball)**: institucions del segle XIX que *reformaven* pobres mitjançant treball forçat i disciplina.
 - **Higienisme moral**: els pobres es veien com uns elements *contaminants* que calia *guarir* mitjançant educació, religió o treball.
 - **Medicalització**: problemes socials (alcoholisme, vagància) convertits en malalties que els experts havien de tractar.
- **Construcció de l'alteritat en pedagogia social. La pedagogia social hereta aquesta lògica quan:**
 - Etiqueta grups (*joves en risc, diversitat funcional*) com a *diferents* respecte de la norma.
 - Intervé des del poder expert: psicòlegs, educadors i treballadors socials decideixen què és *normal* i com s'ha d'adaptar l'individu.
 - Reprodueix jerarquies: l'educador actua com a agent de normalització, no com a aliat en l'emancipació.
 - Exemple actual: programes d'integració escolar que patologitzen les dificultats d'aprenentatge com a TDAH, sense qüestionar un sistema educatiu rígid.



Higienisme i neohigienisme

- L'higienisme extrapola les premisses del discurs mèdic a l'anàlisi social.
- Núñez argumenta que actualment hi ha un retorn d'aquest discurs en forma de *neohigienisme*, que es manifesta en les polítiques públiques i en la gestió diferencial de certes poblacions. Això té un impacte significatiu en la pedagogia social, ja que:
- "El neohigienisme influeix en la formació i la pràctica dels educadors socials, en què promou un enfocament basat en protocols estandarditzats i categorització de poblacions *en risc*".
- Per la seua banda, Marta Venceslao analitza críticament els dispositius de *reeduació* i *reinserció social*, i els considera com una forma d'*higienisme de nou encuny*. Segons ella, aquests dispositius sovint reproduïxen lògiques de control i normalització més que d'emancipació.
- Venceslao argumenta que "la pedagogia social ha de qüestionar les relacions de poder implícites en la intervenció socioeducativa i promoure l'autonomia i l'emancipació dels subjectes".
- En resum, tant l'higienisme com les primeres formulacions de la pedagogia social naixen com a resposta als problemes socials generats per la industrialització, i oscil·len entre el control social i la voluntat de millora de les condicions de vida de les classes populars. Aquesta tensió continua present en els debats actuals sobre l'educació social.

Figures clau de la PS en els orígens



Adolf Diesterweg (1790-1866) Un referent en la història de la pedagogia social

- **Introducció del terme *pedagogia social* (1850)**
 - Diesterweg va emprar aquest terme per a referir-se a les tasques pedagògiques orientades a solucionar problemes socials derivats de la industrialització i la marginació.
 - Va aplicar aquest concepte a grups específics en situació de risc o d'exclusió social i va insistir en la necessitat d'una intervenció socioeducativa.
- Va lluitar per eliminar la influència política i religiosa del sistema educatiu alemany i promogué una educació basada en valors socials i democràtics.

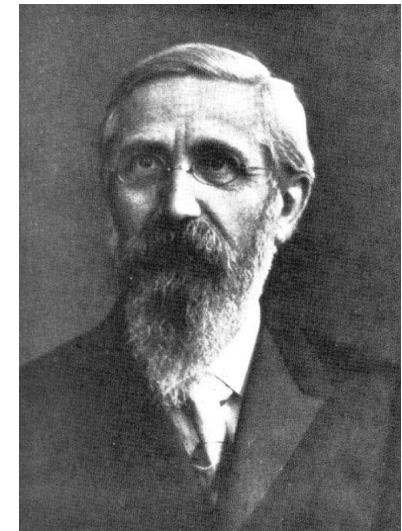
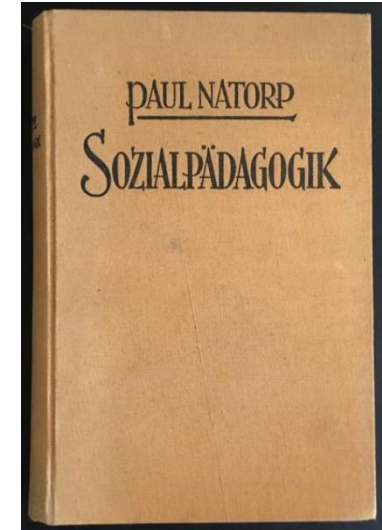


Paul Natorp (1854-1924): el *pare* de la PS

- És considerat el *pare de la pedagogia social* perquè va elaborar una teoria sistemàtica que vincula l'educació amb la comunitat i les condicions socials.
- La seua obra fonamental, ***Sozialpädagogik* (1899)**, va establir les bases teòriques d'aquesta disciplina.
- Per a Natorp, l'educació no pot entendre's com un procés individual, sinó com un acte essencialment social.
- La pedagogia social ha de tenir en compte les condicions socials de la cultura i les condicions culturals de la vida social.
- Va defensar que l'educació havia de fomentar una **consciència comunitària, eliminar diferències socials i democratitzar l'accés al coneixement**.

“Només a través de la comunitat humana l'home pot esdevenir humà. L'individu per si mateix és només una abstracció; sense la comunitat, l'home no podria ser home”.

(Natorp, 1899, citat a Rothuizen, 2008)



Herman Nohl (1879-1960)

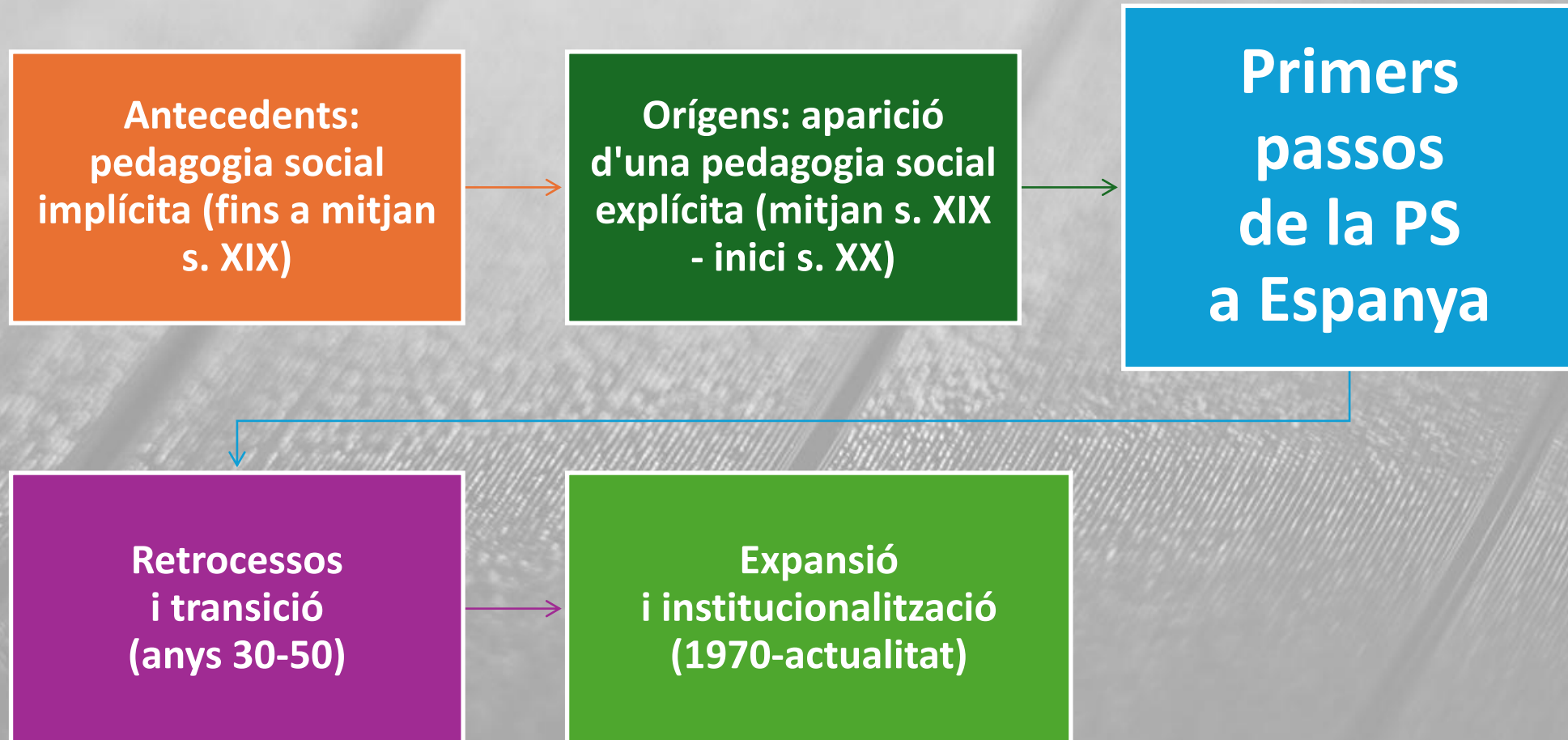
- Filòsof i pedagog alemany associat amb l'Escola de Pedagogia Cultural (Kulturpädagogik). Va centrar-se en la relació entre **cultura, educació i societat**. És considerat un dels grans sistematitzadors de la pedagogia social.
- Per a Nohl, l'educació no sols transmet coneixements, sinó que també **forma part d'un procés cultural que construeix valors i identitat col·lectiva**.
- Nohl va subratllar que l'educació requereix una **relació emocional significativa entre educador i educand, basada en la confiança i el respecte mutu**.



www.uncc.edu

Etapes històriques de la pedagogia social

(Caride, 2005)



Primers passos de la PS a Espanya

Context històric d'Espanya al segle XIX i principi del XX

Durant el segle XIX i principi del segle XX, Espanya es trobava en una situació de profund retard educatiu i social en comparació d'altres països europeus:

- A mitjan segle XIX, aproximadament el **75% de la població espanyola era analfabeta** (Viñao Frago, 2010).
- L'educació estava marcada per una gran desigualtat geogràfica i de gènere:
 - Les **zones rurals**, especialment al sud (Andalusia, Extremadura i Múrcia), tenien les taxes més altes d'analfabetisme.
 - Especialment les dones: **en 1860, només el 8% de les dones sabien llegir i escriure, enfront del 30% dels homes** (Beltrán, 2019).



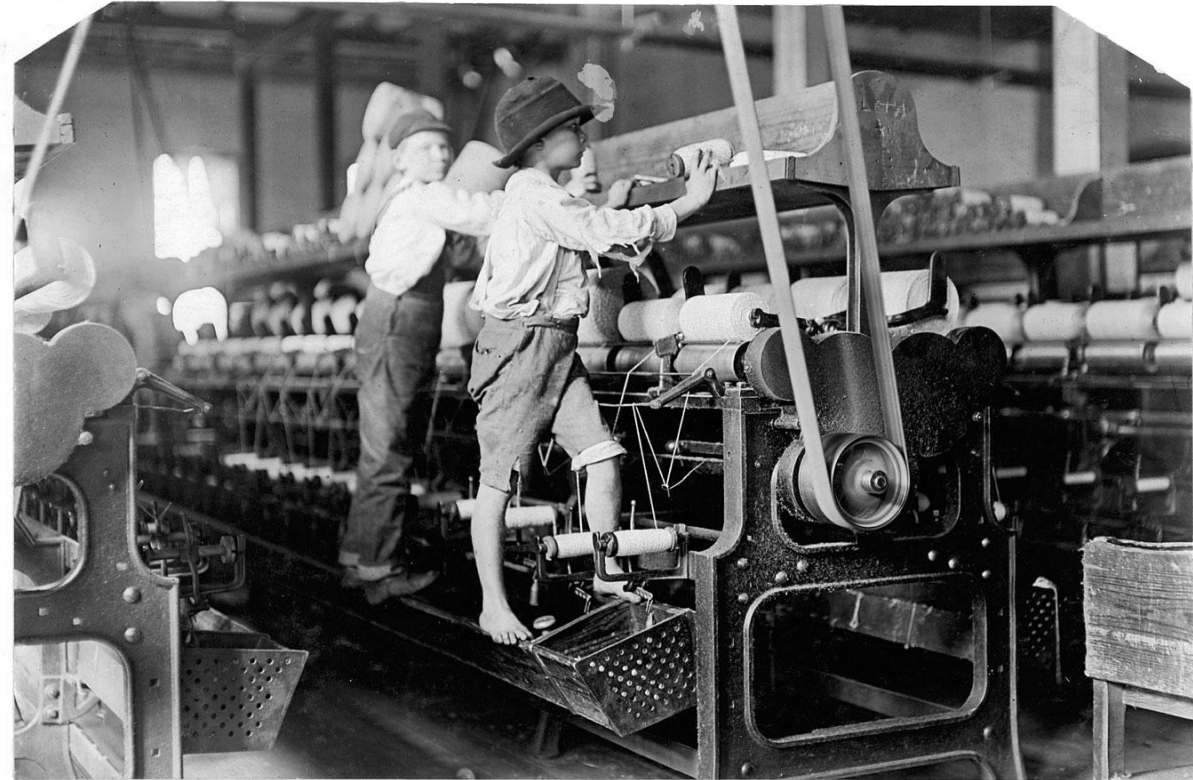


- El **treball infantil era una realitat generalitzada**. Els xiquets treballaven al camp, a la mina o a la fàbrica a fi de complementar els ingressos familiars.
- Això dificultava l'escolarització: **només el 36% dels xiquets anaven a escola a mitjan segle XIX** (UMER, 2015).

“Limitar el treball és la més odiosa i la més estranya de les tiranies. Limitar el treball de l’infant és entrebancar-li l’educació tecnològica i l’aprenentatge. Limitar el treball de les dones... és fins i tot impedir que la mare faça el més bell dels sacrificis... el sacrifici indispensable a vegades per a mantenir la llar familiar”.

Albert Bosch i Fustegueras (ministre durant la restauració borbònica).

- La Llei Moyano (1857) va ser un intent de millorar la situació:
 - Va establir l'escolarització obligatòria entre 6 i 12 anys.
 - Va preveure l'educació gratuïta per a famílies sense recursos.
 - Tot i això, la falta d'infraestructures i mestres qualificats va limitar la repercussió d'aquesta llei.
- L'emigració del camp a les ciutats va provocar augment de la pobresa urbana.
 - Els primers moviments obrers i sindicats començaren a exigir millores socials i educatives: es van crear escoles obreres autogestionades en algunes zones industrials.
 - Els sindicats defensaven l'educació com una eina d'emancipació.



Concepción Arenal (1820-1893): una reformista amb fort compromís social

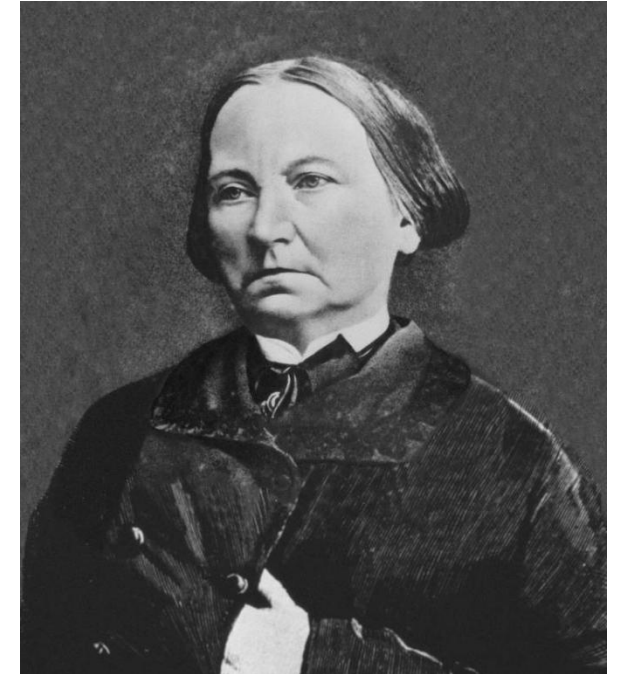
- Va ser una pionera en la defensa dels drets humans, especialment dels col·lectius marginats com presos, dones i xiquets pobres.
- En obres com *Manual del visitador del pobre* i *La beneficencia, la filantropía y la caridad* va proposar un model d'assistència basat en la dignitat i en l'educació dels pobres.
- Va defensar una educació integral que fomentara la responsabilitat individual i la justícia social.

“Obriu escoles i es tancaran presons” (Arenal, citada a Comillas, 2021).



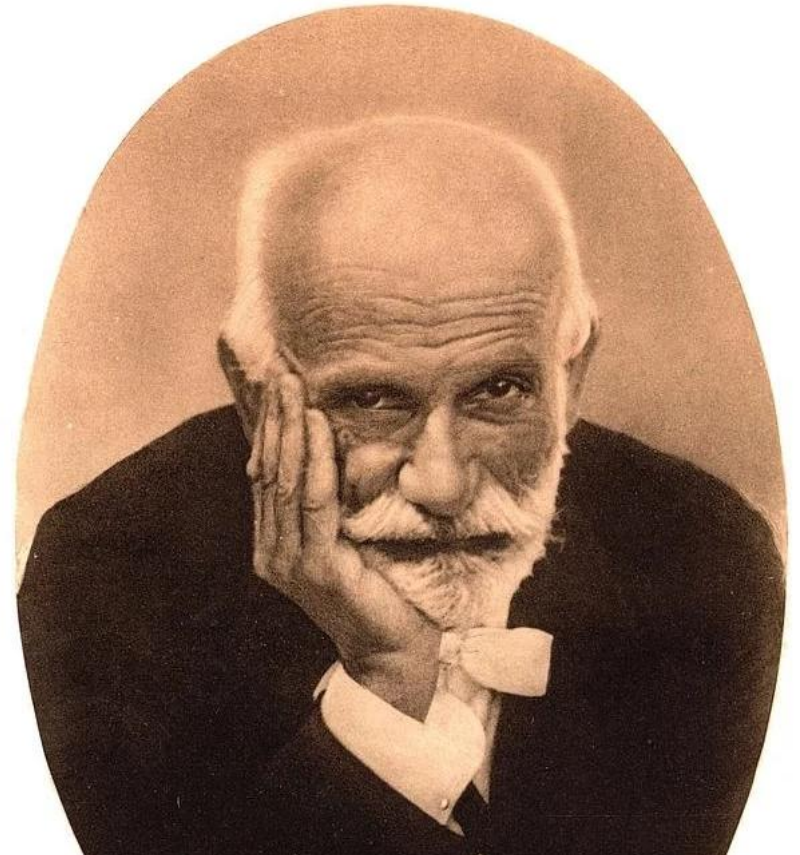
“Concep les desigualtats socials com els accidents del terreny; és bo i necessari que hi haja serres, turons i valls, però no pas precipicis infranquejables ni muntanyes on l’aire és irrespirable”.

Boletín de la Institución Libre de Enseñanza (1892).



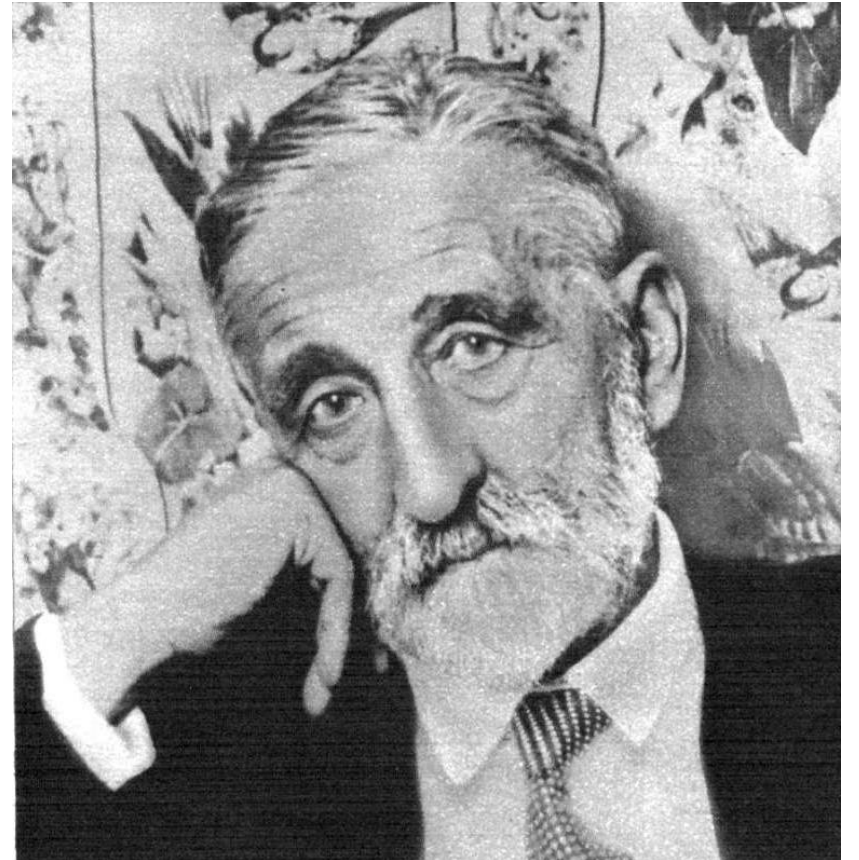
Francisco Giner de los Ríos: precursor de la pedagogia social a Espanya

- Francisco Giner de los Ríos (1839-1915): **fundador de la Institució Lliure d'Ensenyament (ILE)** en 1876, un laboratori d'innovació pedagògica que va influir en reformes educatives posteriors. En la ILE es van formar Miguel de Unamuno, Emilia Pardo Bazán, Juan Ramón Jiménez, Antonio Machado...
- Va defensar una educació basada en el pensament crític, la llibertat de consciència i el desenvolupament moral. Va posar èmfasi en la formació integral de l'individu (intel·lecte, emocions i moral), amb un fort compromís social i des de postulats laics.
- La ILE va promoure projectes que van servir de base per a les Missions Pedagògiques.



Manuel Bartolomé Cossío: les Missions Pedagògiques

- Les Missions Pedagògiques es van crear durant la Segona República (1931-1936) sota la direcció de Manuel Bartolomé Cossío (1857-1935), deixeble de Giner de los Ríos.
- Tenien com a objectiu **portar cultura i educació a les zones rurals més marginades d'Espanya**, on es concentraven les taxes d'analfabetisme més altes (al voltant del 44% en àmbits rurals el 1931). També va fomentar valors democràtics i ciutadans mitjançant l'accés universal a la cultura.
- Activitats principals:
 - **Biblioteques circulants:** es van distribuir milers de llibres a fi de fomentar la lectura entre adults i infants.
 - **Museus ambulants:** exposicions itinerants per a dur l'art i la història a poblacions rurals.
 - **Teatre, música i cinema:** espectacles culturals per a educar i entretenir alhora (La Barraca de Lorca).
 - **Educació cívica:** promoció dels valors democràtics i de la participació ciutadana.





<https://www.youtube.com/watch?v=QZMvF5cRXHQ>

" Som una **escola ambulant** que vol anar **de poble en poble**. Una escola on no hi ha llibres de matrícula, **on no cal vessar llàgrimes per a aprendre, on ningú haurà d'agenollar-se com en altre temps**. Perquè el Govern de la República que ens ha enviat ens ha dit que hem d'anar als pobles més pobres, més amagats, més abandonats, i que us ensenyem coses, coses que no sabeu perquè heu estat sempre sols **i molt lluny dels llocs on d'altres sí que les aprenen** i perquè ningú, fins ara, ha vingut a ensenyar-vos-les; però que vinguem també, i la primera cosa, **a divertir-vos**".

Manuel Bartolomé Cossío, desembre de 1931

"La reforma legal només pot sostenir-se sobre la reforma del cor"

(Manuel Bartolomé Cossío)



Democratització cultural:
del centre a la perifèria.

La Barraca, teatre per al poble

1932-1936

**Antecedent de l'animació
sociocultural**



<https://www.youtube.com/watch?v=-ySNNe2vbgo&t=85s>

“Hi ha milions d'homes que no han vist teatre. Ah! I **com l'aprecien quan saben què és!** He presenciat a Alacant com tot un poble es mantenia expectant durant una representació de l'obra màxima del teatre catòlic espanyol: *La vida és somni!* Que no es diga que no el sentien. **Per a entendre'l fan falta totes les llums de la teologia, però per a sentir-lo, el teatre és el mateix per a la dama més il·lustre com per a la criada.** Molière no s'equivocava quan llegia els seus papers a la cuinera”.

“Un poble que no ajuda i no fomenta el seu teatre és un poble mort o moribund. I el teatre que no recull el batec social, el batec històric, el drama de la seua gent i el color genuí del seu paisatge i del seu esperit, amb riure o amb llàgrimes, no té dret a dir-se teatre, **sinó sala de joc o local per a fer aquesta cosa horrible que se'n diu *matar el temps***”.

Font: <https://mason.gmu.edu/~rberroa/lorcacharlasobreteatro.htm>







Agustina González López, *Amelia* (1891-1936)

CAPÍTULO II

Locura social

La *locura social*, consiste, en que el señalado como loco, está cuerdo, y que la sociedad en que vive no lo comprende y por lo mismo lo juzga mal. Pero casi siempre esta *locura social*, tiene una causa origen del desarrollo de los acontecimientos sucesivos.

OPÚSCULO NÚM. 2



Retrato de la Autora

Foto GUERRI

57695

Cuando decidí salir sola, se desbordaron las pasiones. ¡Todos me censuraban! Paseando por la calle escuchaba una multitud de disparates, comparadas unas opiniones con otras. ¡Como para ir al manicomio de haber hecho caso!

- ¡Qué mujer más hermosa!
- ¡Si está loca!
- ¡No te acerques que te pega un tiro!
- ¡La mujer de más talento que hay en Granada!
- ¡Qué lástima!
- ¡Todas debían ser como usted!
- ¡Estas locas son las que me recomiendan los médicos!
- ¡Qué rara vá!
- ¡Qué elegante!
- ¡Qué fachosa!
- ¡Como se le hinchen las narices!
- ¡Me está usted haciendo más falta, que un trajecito de invierno!
- ¡La madre no la debía dejar salir sola!
- ¡Dicen que pinta!
- ¡Mamarrachos pintará!
- ¡Loca de atar!

Esta obra es propiedad de su autora, i nadie podrá, sin su permiso, rreimprimirla.

La autora se rreserba el derecho de traduksión.

Keda echo el depósito ke marka la Lei.

No serán bálidos los ejemplares ke no lleben la firma de la autora.

Agustina M. Gonsáles L.

IDEARIUM FUTURISMO

DE

Agustina Mercedes

Gonsáles López

Konosida komo pintora por

el seudónimo de AMELIA

Granada, Mallo 1916



GRANADA

Tip. Lit. Paulino Ventura Traveset
Calle de Mesones, núm. 32

La eskritura futurista

EL sistema futurista de eskribir re-suelbe las difikultades ortográfikas por lo mismo ke sinplifika la Ortograffa.

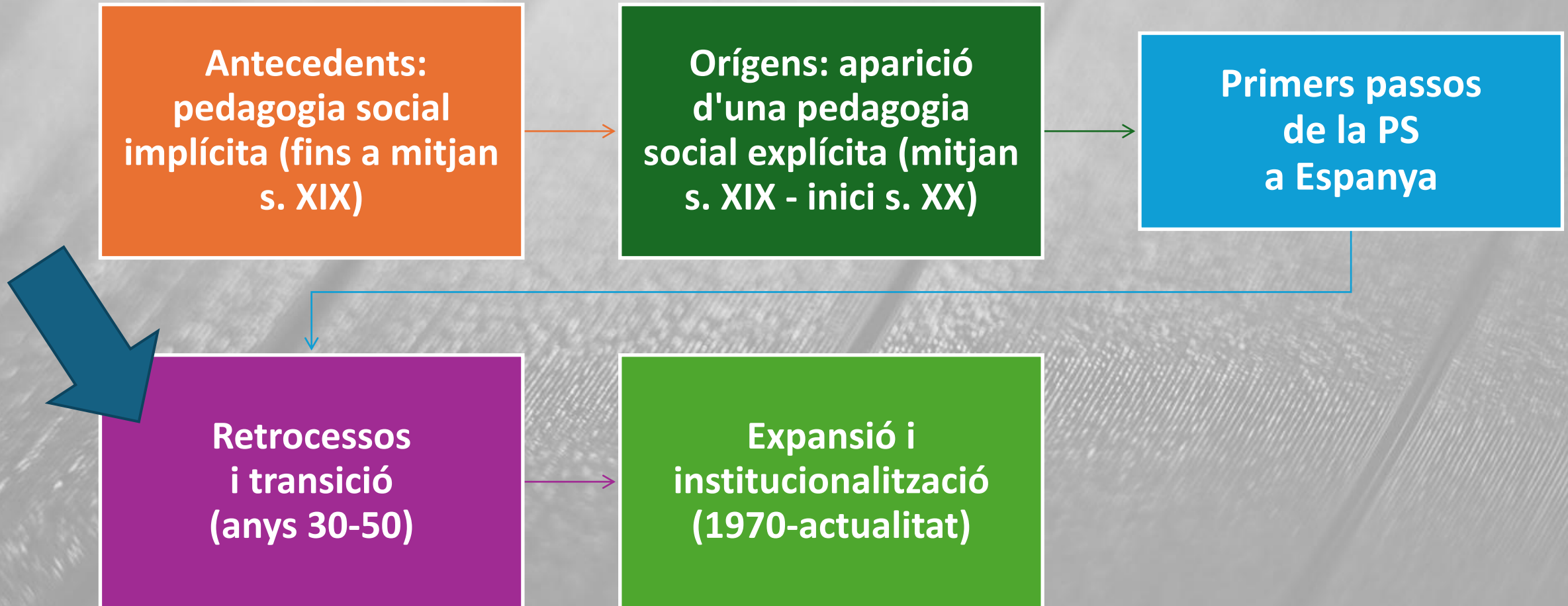
Este libro ba todo eskrito en futurismo, para demostrar práktikamente ke no son nesesarias siete letras del alfabeto kastellano, ke desaparezen kon este sistema.

Español i no kastellano es el modo de eskribir futurista, kon el ke las konsonantes c, h, qu, v, x, y, z, kedan suprimidas.

Se pierden kon las siete letras muchas konbinaciones ortográfikas, i tanto la supresión de unas komo de otras, no obskurese nada la konpresión del

Etapes històriques de la pedagogia social

(Caride, 2005)



Retrocessos i transició (anys 30 i 50)

- **Segona Guerra Mundial (1939-1945):** amb més de 55 milions de morts, aquest conflicte va transformar radicalment les societats europees.
- La PS **“inhibida de les seues responsabilitats pedagògiques i socials, aliena i, fins i tot, contrària als principis que motivaren l’aparició de la PS”** (Caride, 2005, p. 138): sotmesa a poders polítics de tipus feixista i totalitari.
- Ruptura amb els principis humanistes i democràtics que havien inspirat els inicis de la disciplina.



La pedagogia social sota règims totalitaris

- En aquest període, la pedagogia social quedà **sotmesa als interessos dels règims autoritaris**.

Alemanya nazi

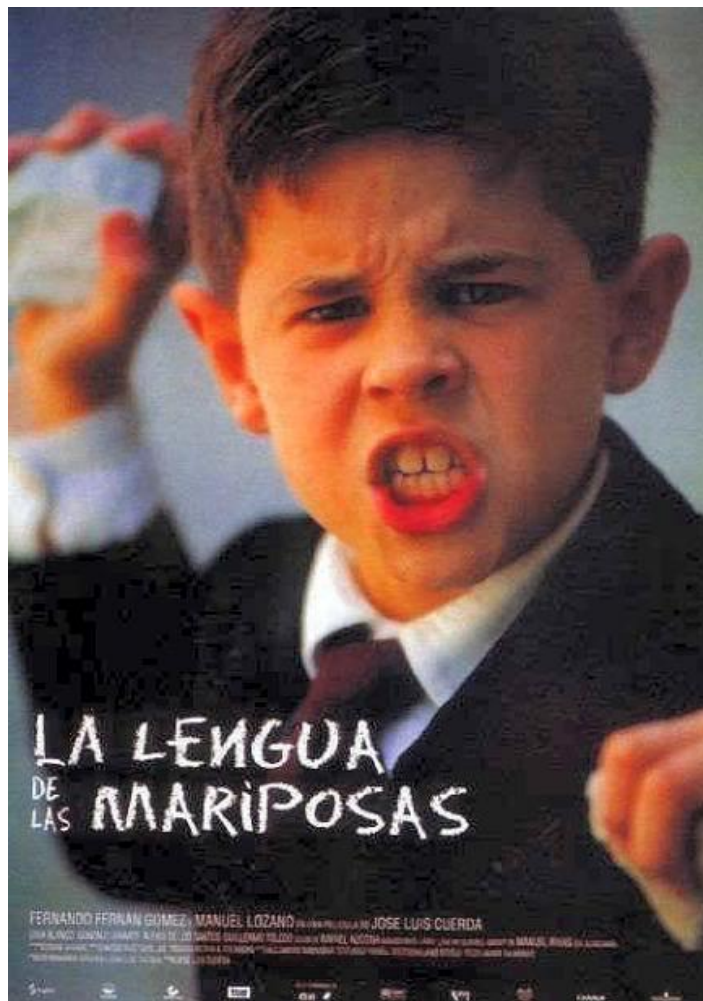
- Control ideològic: l'accés de Hitler al poder el 1933 va truncar el desenvolupament del moviment pedagògic alemany basat en valors democràtics i humanistes.
- Propaganda nazi: figures com Ernest Krieck (1882-1947) i Alfred Baümler (1887-1968) van **instrumentalitzar la pedagogia social per a promoure la ideologia nacionalsocialista**.
 - L'educació es va concebre com una funció al servei del poble i la raça, amb l'objectiu de formar joves lleials al règim.
 - Es van eliminar mestres considerats *indesitjables* i es va reorganitzar l'educació perquè inculcara valors com el sacrifici, l'obediència i el nacionalisme racial.

La pedagogia social durant el franquisme: retrocés i control ideològic

- El règim franquista es va establir després de la **Guerra Civil espanyola (1936-1939)** i es va caracteritzar per un autoritarisme que eliminava qualsevol forma de dissidència política o cultural.
- L'educació, convertida en una eina fonamental per a consolidar el poder del règim, inculcava valors com **l'obediència, el patriotisme espanyolista i la submissió als principis catòlics més conservadors.**

La pedagogia social durant el franquisme: retrocés i control ideològic

- L'educació estava profundament influenciada per la doctrina catòlica, que tornava a tenir un paper protagonista després de la Segona República.
- Assignatures com Religió i Formació de l'Esperit Nacional eren obligatòries en tots els nivells educatius. Els llibres de text glorificaven el règim franquista, demonitzaven la República, i eliminaven qualsevol referència a valors democràtics o pluralistes.
- Segregació educativa: es va reintroduir la separació entre xiquets i xiquetes en escoles diferents. **L'educació femenina, orientada a formar dones com a cuidadores i suport moral dels marits, perpetuava els rols de gènere tradicionals.**



Depuració del professorat

Es va dur a terme una purga massiva del personal docent considerat afí a les idees republicanes o progressistes (Martín-Zúñiga et al. 2011).

Els mestres republicans van ser expulsats, empresonats o exiliats, mentre que els docents fidels al règim van ser promocionats.

**ANTONI BENAIGES I
NOGUÉS**

(Tarragona, 1903 -
Villafranca Montes de Oca,
provincia de Burgos, 25 de
juliol de 1936)

ANTONIO

El domingo el médico retrató la Escuela. Después nos retrató a los niños. El maestro dijo al médico que hiciera una fotografía del más viejo del pueblo y un mozo dijo que se había muerto. Todos nos echamos a reir.

FLORENTINA

BAÑUELOS DE BUREBA

TRIBUNA

AL TERMINAR EL CURSO

Es necesario decir algo. Un curso - el primero - trabajando con la imprenta. Titubeos, inseguridad, al principio. Pero fe e ilusiones. Al terminar el curso ya no titubeamos: caminamos con seguridad. Con más fe. Con más ilusiones. Más amplio el espíritu. Compenetrados. Y afirmamos, henchidos de serena alegría: la imprenta en la Escuela es una conquista de trascendencia. Posibilidad. Merece penetrante atención de todos los que tenemos por tarea educar.

Pero la imprenta en la Escuela no es - ¡cómo va a ser eso! - lujoso capricho de publicar lecciones. Atalaya de atracción de forasteros. No. La imprenta en la Escuela es todo un nuevo modo educativo. Rompe tanto con lo tradicional como con lo moderno. Eso sí, aprovecha de lo tradicional y de lo moderno lo sustantivo, aquello que responde a los intereses del niño. Algo careado es eso de los intereses del niño. ¡Los intereses del niño!

GESTOS

duría" y dejamos en el ahogo sus paisajes de fastuosidad vital?. ¿Es que no son mundos distintos el de los niños y el de los hombres?

Respetemos al niño. Que sea niño. Y sienta, luego, necesidad de ser hombre. Llegar a ser, siendo. Brote su flor espontánea. Aterciopelada. Festoneada. No la pise nadie. No la pisemos nosotros, los maestros. Antes bien; excitémosla en sus afanes de primavera. Respetar: que el niño se exprese libremente. Provocar: hacer que exprese lo que, siendo suyo en potencia, se resiste a salir. Superar: convertir los contenidos bruscos y egoistas en fluidez matizada y generosa. Tres postulados. Los tres base de la imprenta en la Escuela en su original: la «Técnica Freinet». A ésta nos atenemos.

Y vacaciones. ¿Vacaciones? Otro mito. Los maestros no tenemos vacaciones. Así, como suena. Donde va el maestro va la Escuela. Este verano otro Congreso. En Huesca. Allí nos encontraremos, compañeros.

Salud.

ANTONIO BENAIGES

AL MAR

Trémeme en fin junto a ti: tu hirviente espuma
El alto escollo sin cesar blanquea
Do entro temor y admiración te miro.
Inquieto centellea
En tu cristal el sol, que al occidente,
De majestad vestido, huye y se esconde.
¿Dónde es tu fin? ¿En dónde
Mis ojos le hallarán? Con pie ligero
Tú te tiendes y corres, y llévado
Cual en las alas de aquilón sonante,
Mi espíritu anhelante
Te sigue al Ecuador, te halla en el Polo,
Y endeble desfallece
A tanta inmensidad. ¿Te hizo el destino
Para ceñir y asegurar la tierra,
O en brazo aterrador a hacerle guerra?

MANUEL J. QUINTANA

EL MAR

Visión
de unos niños
que no lo han
visto nunca

Enero 1936
Escuela nacional mixta
de
Bañuelos de Bureba
(Burgos)

El mar será muy
ancho y muy grande.
Pero sobre todo hon-
do. El agua estará
más caliente que la
de los ríos. Y debe
ser muy salada. El
mar es donde se va

a baños. Por él pa-
san los barcos. Al
lado habrá alguna
casilla, para secarse
cuando salen de ba-
ñarse. En la orilla
debe haber arena.

ANITA ORTIZ

III

El mar será muy
grande, muy ancho
y muy hondo. La
gente va allí a ba-
ñarse. Yo no he vis-
to nunca el mar. El
maestro nos dice que
iremos a bañarnos.

Yo digo que no voy
a ir, porque tengo
miedo que me voy
a ahogar.

LUCÍA CARRANZA

CARTA ABIERTA

a las niñas y niños de la Escuela nacional de Bañuelos de Bureba (Burgos)

Estimados camaradas:

Hoy hemos recibido dos cuadernos vuestros. Dos. Uno que lleva la fecha del mes de enero y otro, el segundo, que la lleva del mes de abril. Se ve que hacéis uno cada tres meses. Llevan por nombre: «GESTOS».

Muy bien. Nos han gustado mucho. Tanto, que al recibirlos ya os hemos querido escribir una carta. Y también hemos hecho ya el itinerario para ir a haceros una visita.

Mirad si está bien. Se sube al tren en Villafranca del Panadés. Se pasa por muchas poblaciones pero las más importantes que se encuentran son Reus y Zaragoza. Aquí se debe cambiar de tren porque la Compañía ya no es M.Z.A. sino que a partir de Zaragoza es la del Norte. Luego viene Logroño, Miranda de Ebro y Briviesca. En Briviesca se baja. Para ir a Bañuelos de Bureba suponemos que tendríamos que

ir a pie o cabalgando sobre un burro, pues nos decís que la carretera está a medio hacer.

Lo más probable es que no haremos este viaje. Nosotros no somos ricos. Nuestros padres son labradores. Y la mayoría de nosotros cultivamos tierras que pertenecen a otros. A los señores, ¿sabéis? Y ahora, como el vino va tan barato no podemos hacer dinero.

Pero no importa. Os explicaremos las cosas de nuestro pueblo.

Nosotros estamos en una comarca que se llama «El Panadés». Lo que más se cultiva aquí es la viña. Cuando el vino va caro hacemos mucho dinero. Precisamente en este tiempo se cavan las vides. Se remueve la tierra para que vivan mejor. También se cultivan granos: trigo, cebada, avena... Pero muy poco. Hay también olivos. En este tiempo cultivamos las huertas. Por aquí no pasa ningún río. Se riega del agua que hay en los pozos que llamamos «CÍ-NIES». Se siembran las patatas, judías

ajos, garbanzos, ensaladas, etc.

Vosotros ya debéis saber como se hace todo esto.

Bueno. Os diré que Plana Rodona es un pueblo del ayuntamiento de Olérdola. Este está formado por San Pedro Morlanta, Moja, Viladellops y Plana Rodona. Olérdola es un castillo muy antiguo. Hay ruinas del tiempo de los romanos. El ayuntamiento está en nuestro pueblo. Nuestro pueblo: 53 habitantes. Contados uno por uno. En la Escuela 20 niños. Pero vienen muchos de las casas de campo que hay cerca.

En la Escuela tenemos una imprenta. Y hacemos un cuaderno de trabajos. Se llama «Endavant». Este es un nombre catalán. Quiere decir Adelante. Es que nosotros, sabéis, somos catalanes. Pero todos los niños entendemos muy bien vuestros escritos. Claro que vosotros no debéis entender muy bien los nuestros. Os enviaremos nuestros cuadernos y tendremos intercambio.

Una cosa: ¿por qué no ponéis la música en vuestras canciones que habéis puesto en «Gestos»?

Os voy a decir que vuestros grabados están muy bien. Pero nos gustan más los escritos. Los escritos si que son una maravilla. Nosotros somos muy malos dibujantes, pero hacemos lo que podemos.

Bueno, si queréis seremos amigos. Os saludan en nombre de todos los niños

J. BADELL y S. DURAN

Plana Rodona 1º de abril de 1935.

Vuestra carta es magnífica. No hemos puesto los grabados porque ocuparía mucho sitio. Y porque no sabríamos hacerlos tan bien como vosotros.

Ahora ya sabemos lo que es «El Panadés».

Os habéis dejado una cosa: en Miranda hay que cambiar de tren. Se deja el de Bilbao y se coge el de Madrid.

Sí, queremos ser amigos.
Salud.

Reflexión

que nos brinda un niño por medio de "Estampa":

"Querría ser maestro para tratar a los niños mejor de lo que me han tratado a mí".

Instrumentalització de l'acció social

La pedagogia social es va subordinar als interessos del règim i perdé el seu caràcter emancipador.

- Es van crear institucions com **les Càtedres Ambulants de la Secció Femenina (1955)**, que oferien formació bàsica en zones rurals però amb un fort component ideològic i paternalista (Pérez-Moreno, 2013).
- La **Secció Femenina**, dirigida per Pilar Primo de Rivera, va ser l'encarregada d'organitzar aquestes càtedres com a part del seu projecte per a inculcar els valors tradicionals i catòlics en la societat espanyola.



Transició (anys 50-60)

La postguerra: reconstrucció i nous reptes

- Devastació social i econòmica: la guerra va deixar milions de morts, desplaçats i ciutats destruïdes. A Europa es va posar èmfasi en la reconstrucció d'infraestructures socials i educatives a fi de garantir la cohesió social.
- Desnazificació i democratització: a Alemanya i altres països ocupats pel nazisme es van aplicar polítiques per a erradicar l'adoctrinament ideològic i promoure valors democràtics.
- **Creació de l'estat del benestar:** a Europa Occidental es van establir sistemes de protecció social que incloïen serveis educatius i socials per a col·lectius vulnerables.
- La proclamació de la Declaració Universal dels Drets Humans per les Nacions Unides el 10 de desembre de 1948 va ser un punt d'inflexió per a l'educació i la pedagogia social.

La Declaració Universal dels Drets Humans (1948)

La proclamació de la Declaració Universal dels Drets Humans per les Nacions Unides el 10 de desembre de 1948 va ser un punt d'inflexió per a l'educació i la pedagogia social.

a) Article 26. Dret a l'educació

“Tota persona té dret a l'educació. L'educació ha de ser gratuïta, si més no en el grau elemental i fonamental”.

L'educació es defineix com un mitjà per al desenvolupament integral de la persona i per al foment del respecte dels drets humans.

b) Importància per a la pedagogia social

La Declaració va establir un marc ètic universal que vincula l'educació amb els valors democràtics, la igualtat i la inclusió.

Va inspirar polítiques educatives orientades a garantir l'accés universal a l'educació i a promoure una cultura de pau.



Transició (anys 50-60). La creació de l'estat del benestar

- Període de postguerra a partir de 1945: ***l'estat del benestar (welfare state) enfront de l'estat de guerra (warfare state)***.
- L'estat del benestar és un sistema en què l'Estat assumeix la responsabilitat de proporcionar serveis i garanties socials bàsiques a tota la població, especialment als col·lectius més vulnerables. L'objectiu és promoure la justícia social mitjançant polítiques redistributives que reduïsquen les desigualtats i asseguruen una vida digna a tots els ciutadans.
- Components clau:
 - Educació universal i gratuïta. Reconeixement del dret a l'educació com un dret bàsic de la ciutadania, tal com figura en l'article 26 de la Declaració Universal dels Drets Humans (1948).
 - Sistemes sanitaris públics.
 - Protecció en situacions de pobresa, desocupació o discapacitat.
 - Polítiques d'habitatge i serveis socials.

Transició (anys 50-60). La creació de l'estat del benestar

- L'estat del benestar és clau per a l'evolució de la pedagogia social, ja que la legitima com una eina fonamental per a garantir el dret a l'educació en contextos d'exclusió o vulnerabilitat.
- Les accions socioeducatives es professionalitzen, perquè és l'Estat el que crea les demandes de professionals especialitzats en educació social per a aplicar les seues polítiques. Això contribueix a consolidar la pedagogia social com una disciplina acadèmica i pràctica orientada a intervenir en problemes socials complexos (justícia enfront de caritat).
- No obstant això, l'estat del benestar no va durar molt a causa de la repercussió de les polítiques capitalistes de tipus neoliberal, com veurem després.

Reconstrucció del pensament pedagògic

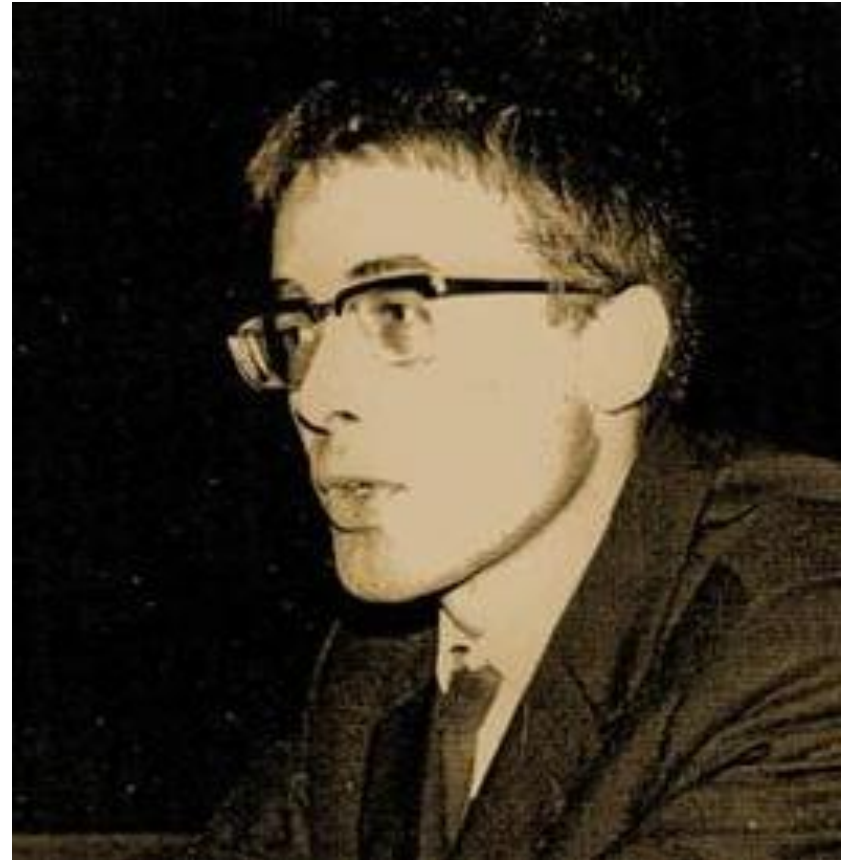
- Després del conflicte es van recuperar idees progressistes que havien sigut reprimides durant el període nazi o feixista.
- Recuperació dels valors humanistes: es va tornar als principis fundacionals de figures com Paul Natorp i Herman Nohl, adaptats al nou context democràtic, des de premisses més crítiques.
- Els problemes d'inadaptació comencen a considerar-se no com un defecte de l'individu, sinó com un problema de la mateixa estructura social. La PS experimenta un canvi quan els objectius de l'educació es vinculen no amb una visió benèfica o d'ajuda des d'una posició de moral religiosa, sinó que la preocupació per ajudar els individus a autorealitzar-se es lliga als mateixos fonaments de l'estat del benestar.
- Es van desplegar programes d'alfabetització massiva i d'educació cívica a fi de fomentar valors democràtics entre les noves generacions.



En aquest moment històric es va produir el trencament entre el treball social i la pedagogia. Segons Radl (1984), les teories del treball social “rebutgen expressament del seu camp d’actuació el concepte d’educació i, així, s’oposen a una igualtat entre pedagogia i treball social, condicionats segurament per una connotació determinada del terme *educació*, que es caracteritza per una influència autoritària i per una dependència personal i que limita d’aquesta manera l’educació en la infància i la joventut” (p. 30, citat en CARIDE, 2005, p. 248).

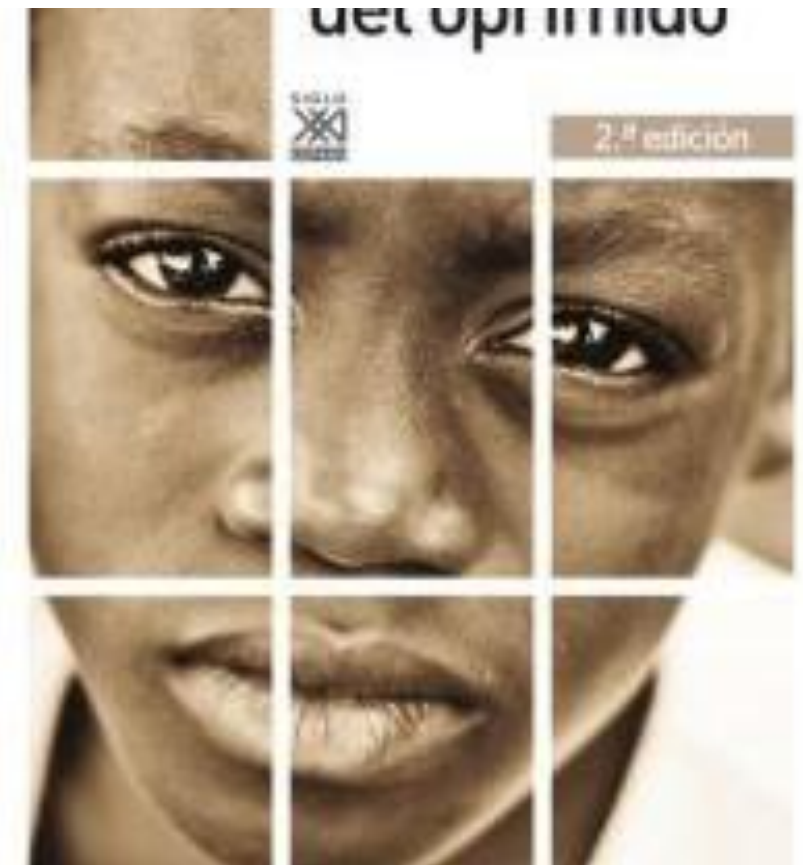
Klaus Mollenhauer (1928-1998): un referent de la pedagogia social crítica

- Després de la Segona Guerra Mundial, Mollenhauer va viure en un context de reconstrucció social i educativa a Alemanya, marcat per la necessitat de superar les conseqüències del nazisme i d'establir una societat democràtica.
- Mollenhauer va ampliar críticament les idees de figures com Nohl i Bäumer i construï una anàlisi més profunda dels factors econòmics, polítics i socials que condicionen l'educació.
- Va defensar que la pedagogia social no sols havia de tractar problemes individuals, sinó també qüestionar les estructures socials que els creen.



Paulo Freire (1921-1997): un referent llatinoamericà per a la pedagogia social

- Paulo Freire, pedagog i filòsof brasiler, és considerat un dels pensadors més influents en la història de l'educació del segle XX. El seu enfocament crític i transformador ha tingut fonda repercussió en la pedagogia social, especialment en el context de la postguerra i en moviments d'educació popular arreu del món.
- Freire va treballar en un context de desigualtats socials extremes a l'Amèrica Llatina, on la pobresa i l'analfabetisme afectaven gran part de la població.
- Va començar les seues experiències educatives als anys quaranta i cinquanta treballant amb adults pobres i analfabets al Brasil.
- La seua obra més coneguda, *Pedagogia de l'oprimit* (1970), es va convertir en un referent mundial per a l'educació crítica i la transformació social.



Paulo Freire (1921-1997): eixos del seu pensament

a) Educació com a eina d'emancipació

- Freire va criticar l'educació tradicional, que va denominar *educació bancària*, en què els estudiants són simples receptors passius d'informació.
- En contraposició, va proposar una educació dialogant, basada en un diàleg entre educador i educand en què ambdós aprenen mútuament i construeixen coneixement col·lectivament.

b) Conscienciació i praxi

- La *conscienciació* és un concepte clau en el pensament de Freire: implica desenvolupar una consciència crítica sobre les condicions d'opressió per a poder transformar-les.
- La *praxi*, per a Freire, és la unió entre reflexió i acció: entendre el món per a canviar-lo.

c) Educació com a acte polític

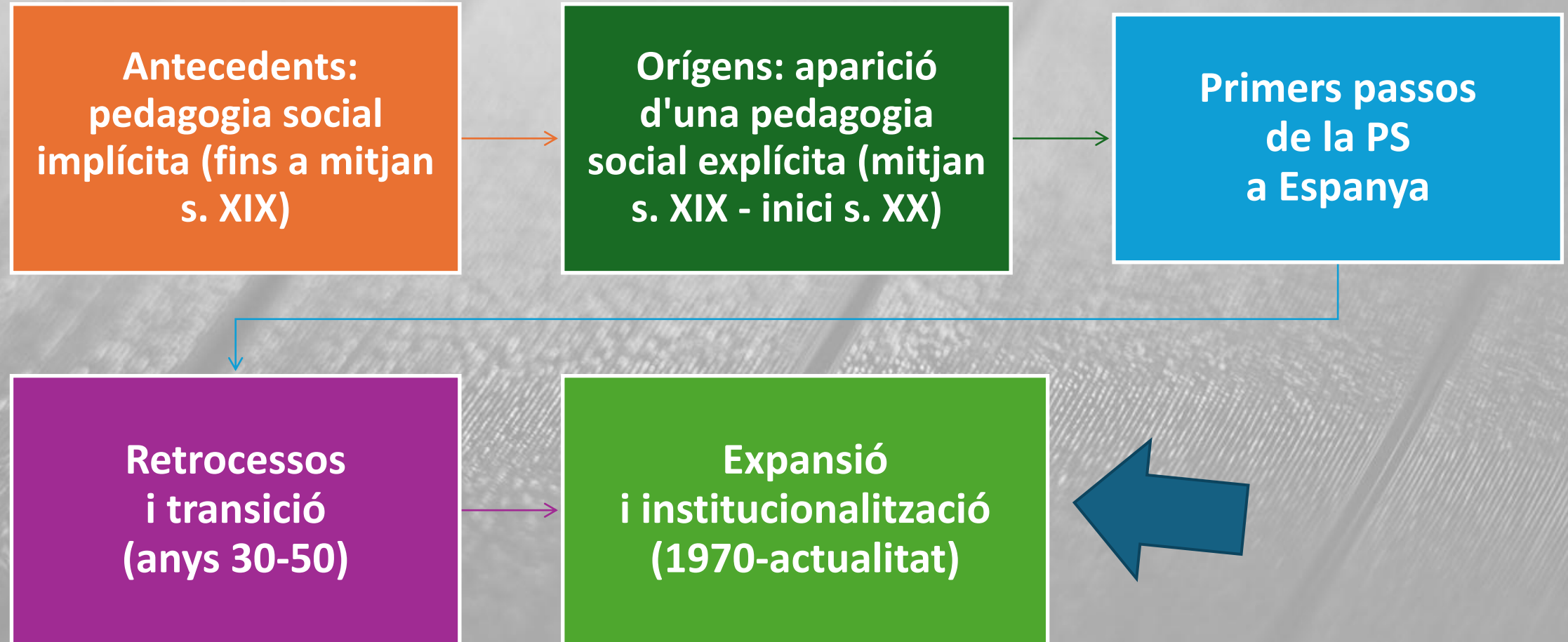
- Freire afirmava que *tota educació és política* perquè reflecteix valors i interessos socials. Va defensar una pedagogia compromesa amb la justícia social i els drets humans.

d) Pedagogia de l'esperança

- Va destacar la importància de l'esperança activa com a motor per a resistir l'opressió i imaginar un futur millor. Aquesta esperança s'ha de basar en una comprensió crítica del passat i en un compromís amb la transformació social.

Etapes històriques de la pedagogia social

(Caride, 2005)



Transformacions rellevants del període

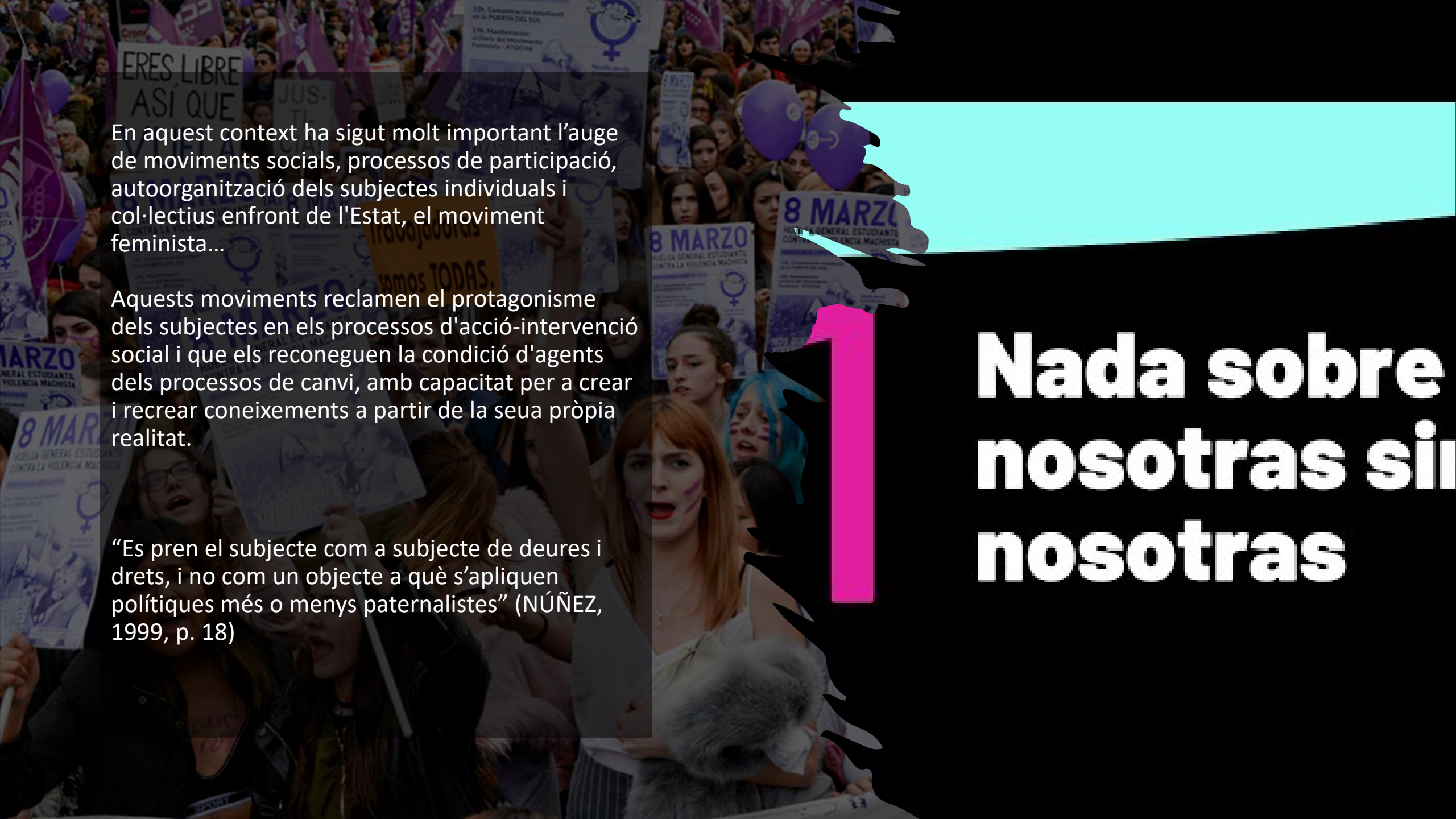
- Multiplicació d'innovacions tecnològiques.
- Internacionalització dels territoris i les persones, accentuació de les migracions continentals i de les dinàmiques interculturals.
- Modificació de les estructures productives i de les dinàmiques que promouen la societat.
- Reducció de la duració de la jornada de treball i diversificació de pràctiques d'oci.
- Mundialització de l'economia.
- Generalització dels problemes mediambientals: necessitat de revisar els models i sistemes de desenvolupament social (decreixement), necessitat d'un desenvolupament més harmònic, sostenible i integral i de repensar els criteris de distribució de riquesa.
- Postmodernitat: caiguda dels *grans relats* i crisi d'institucions socials tradicionals com la família, aparició de noves pautes i pràctiques culturals, noves maneres de configurar les identitats socials, els moviments cívics i socials, les relacions personals i la vida comunitària.

L'erosió de l'estat del benestar pel neoliberalisme

- El neoliberalisme és una ideologia econòmica que prioritza el mercat lliure, la privatització i la responsabilitat individual per damunt de la intervenció estatal.
- Els propòsits d'aquesta ideologia són: reducció del paper de l'Estat com a garant dels drets socials; privatització de serveis públics com la sanitat, l'educació i els serveis socials; promoció d'una economia basada en la competitivitat i la desregulació (Saura i Muñoz-Moreno, 2016).
- L'estat del benestar espanyol es va consolidar més tard que en altres països europeus, amb una cobertura limitada i baixa intensitat protectora. Les taxes elevades de desocupació i les desigualtats territorials han dificultat el desenvolupament d'un sistema universal i equitatiu.

L'erosió de l'estat del benestar pel neoliberalisme: repercussió en la PS

- L'erosió de l'estat del benestar pel neoliberalisme ha debilitat els mecanismes col·lectius de protecció social, cosa que ha fet augmentar les desigualtats i precaritzar les condicions de vida.
- L'Estat ha reduït el seu compromís amb els drets socials delegant part de les seues responsabilitats en ONG i entitats privades.
- La pedagogia social té el repte de tractar aquestes problemàtiques des d'una perspectiva crítica i emancipadora, i treballar per garantir els drets humans en un context cada vegada més desigual.
- A causa de la privatització dels serveis públics, emergeixen nous àmbits per a l'acció socioeducativa, com l'acompanyament comunitari i l'ajuda a famílies afectades per la precarietat.



En aquest context ha sigut molt important l'auge de moviments socials, processos de participació, autoorganització dels subjectes individuals i col·lectius enfront de l'Estat, el moviment feminista...

Aquests moviments reclamen el protagonisme dels subjectes en els processos d'acció-intervenció social i que els reconeguen la condició d'agents dels processos de canvi, amb capacitat per a crear i recrear coneixements a partir de la seua pròpia realitat.

“Es pren el subjecte com a subjecte de deures i drets, i no com un objecte a què s'apliquen polítiques més o menys paternalistes” (NÚÑEZ, 1999, p. 18)

**Nada sobre
nosotras sin
nosotras**

Expansió i institucionalització de la PS

- Progressiva institucionalització i consolidació científica, acadèmica i professional de la PS des dels anys vuitanta fins a l'actualitat: la PS es consolida en el currículum acadèmic de les grans universitats centreeuropees com a disciplina principalment pedagògica (CARIDE, 2005).
- Potenciació de la recerca en el camp de la pedagogia social: s'amplia l'objecte i el concepte de la PS (García-Raga, 2021).

Expansió i institucionalització

Obertura de diversos camps professionals per als pedagogs i educadors socials

- Àmbits tradicionals: animació sociocultural, educació especialitzada i educació d'adults i formació ocupacional (Caride, 2005; García-Raga, 2021).
- Nous àmbits de treball: educació per a l'oci i el temps lliure, educació a l'escola, educació en contextos de tancament (presons, centres de menors...), educació comunitària...



Enrique Javier Díez Gutiérrez

Pedagogía antifascista

Construir una pedagogía inclusiva, democrática y del bien común frente al auge del fascismo y la xenofobia

Octaedro Editorial

Els nous reptes de la pedagogia social

Aparició de discursos i pràctiques excloents i discriminatoris (racistes, masclistes, lgtbifòbics i transfòbics) sustentats en partits polítics d'extrema dreta (Díaz-Gutiérrez, 2022).

TECNO- FEUDALISMO

El sigiloso sucesor
del capitalismo

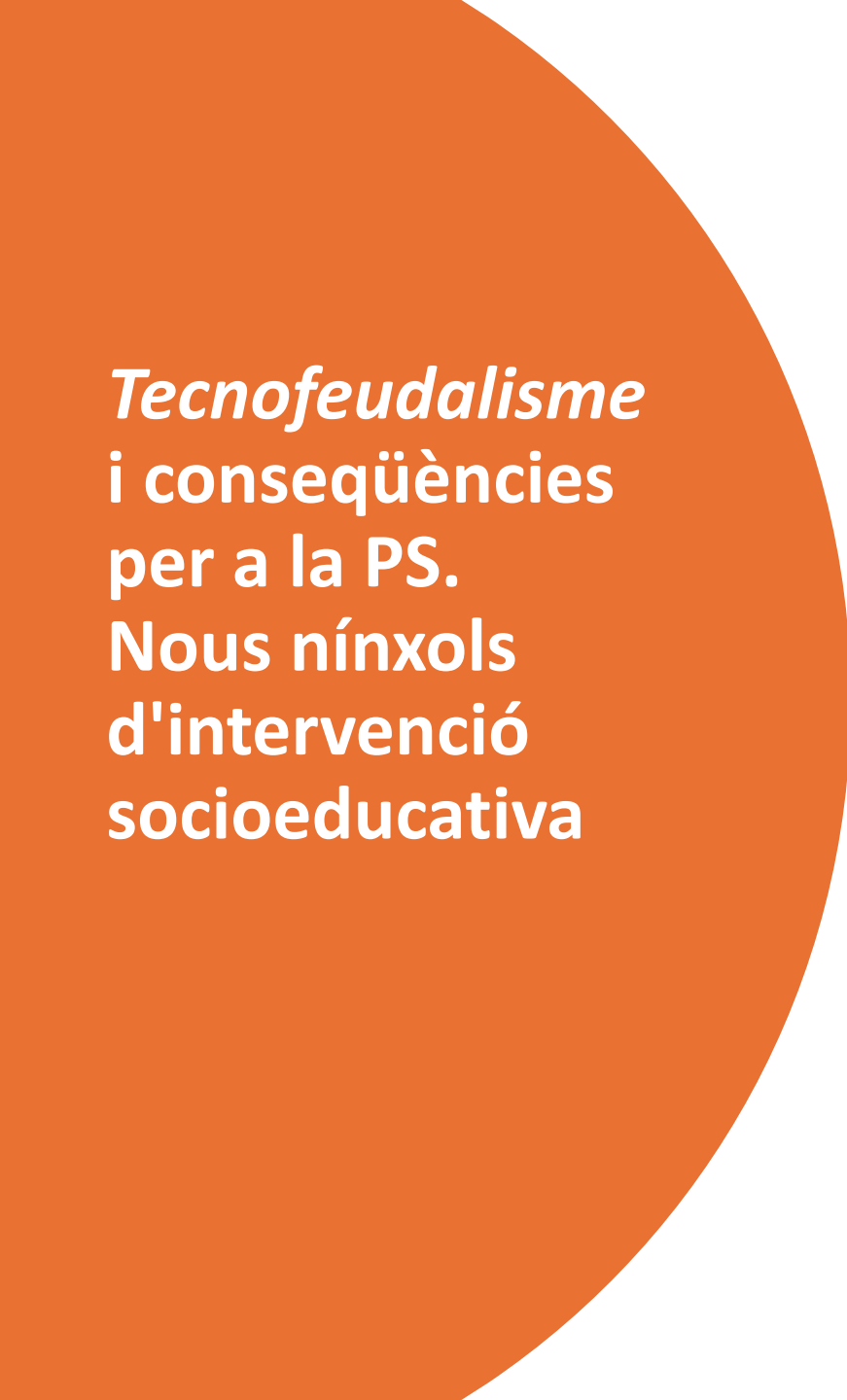
YANIS
VAROUFAKIS

Amenaça d'un nou model políticosocial i econòmic: el TECNOFEUDALISME

Concentració del poder en el *capital al núvol*. Empreses com Google, Amazon i Meta monopolitzen l'accés a dades i infraestructures digitals.

Els usuaris són transformats en proletaris digitals, ja que contribueixen al capital amb les seues dades i interaccions sense rebre compensació directa.

Les plataformes digitals han esdevingut essencials per a la vida quotidiana i han creat formes modernes de servitud digital.

A large orange circle on the left side of the slide, partially cut off by the edge.

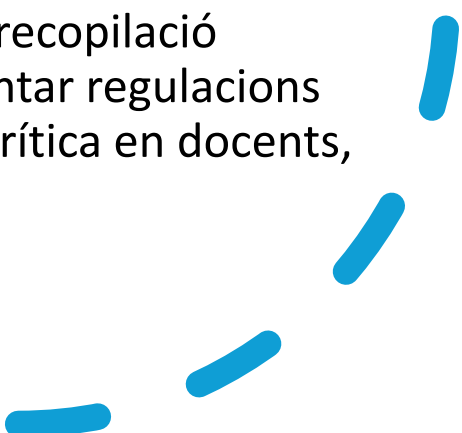
Tecnofeudalisme i conseqüències per a la PS. Nous nínxols d'intervenció socioeducativa

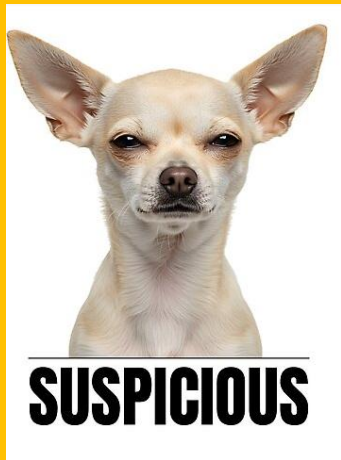
El context digital actual crea nous desafiaments que requereixen respostes específiques de la pedagogia social:

a) **Economia de l'atenció:** les plataformes digitals exploten el temps i l'atenció dels usuaris com a recursos comercials. La pedagogia social pot ajudar a fer programes que eduquen sobre un ús conscient del temps digital i sobre estratègies per a evitar l'explotació atencional.

b) **Addiccions tecnològiques:** l'ús excessiu de pantalles, xarxes socials i videojocs va creant noves formes d'addicció. Els educadors socials poden intervenir en aquest àmbit mitjançant programes preventius que promoguen un ús saludable de les tecnologies.

c) **Vulneració dels drets dels infants.** Segons diversos estudis recents (Massó Guijarro et al., 2024), les plataformes digitals educatives poden vulnerar els drets dels infants mitjançant la recopilació massiva de dades personals. És necessari implementar regulacions més estrictes i fomentar una alfabetització digital crítica en docents, famílies i estudiants.

Four blue curved lines of varying lengths and orientations, located in the bottom right corner of the slide.



BREU?

BREU HISTÒRIA DE LA PEDAGOGIA SOCIAL

**Tornem
a les preguntes**

Quins són els principals fets històrics que han influït en la construcció de la PS i l'ES?

Quines persones, projectes i idees han sigut rellevants per al llegat pedagogicosocial?

Com ens pot ajudar aquesta revisió històrica per a entendre més profundament els orígens de la nostra professió?

Hi ha res del passat que ressona avui dia?

Bibliografia bàsica del bloc 1.2

Caride, J. A. (2005). *Las fronteras de la pedagogía social: perspectiva científica e histórica*. Gedisa.

García Raga, L. (2021). *Pedagogía social: educar para transformar*. Tirant lo Blanch.

Núñez, V. (2007). *Pedagogía social: un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos*. Universitat de Barcelona.

Bibliografia complementària del bloc 1.2

- Díez Gutiérrez, E. J. (2022). *Pedagogía antifascista: construir una pedagogía inclusiva, democrática y del bien común frente al auge del fascismo y la xenofobia*. Octaedro.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- García Molina, J. i Sáez Carreras, J. (2003). *Emergencia de las profesiones sociales*. Narcea Ediciones.
- García Molina, J. i Sáez Carreras, J. (2004). El Estado como actor clave en la profesionalización de la educación social. *Revista Española de Pedagogía*, 62(229), 5-18.
- Martín Zúñiga, F., Grana Gil, I. i Sanchidrián Blanco, C. (2011). La depuración franquista de los docentes: control y sometimiento ideológico del profesorado de instituto. *Historia de la Educación*, 29, 241-258.
- Massó Guijarro, B. (2021). Dialogue in education: A strong commitment to social and educational transformation. *The International Journal of Pedagogy and Curriculum*, 28(2), 85-98. <https://doi.org/10.18848/2327-7963/CGP/v28i02/85-98>
- Massó Guijarro, B., Herrera Urizar, G., Folguera Álvarez, S. i Alonso Cano, C. (2024). Potencialidades y desafíos del uso de plataformas digitales educativas desde las voces de la comunidad educativa catalana. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa* (87), 43-55. <https://doi.org/10.21556/edutec.2024.87.3023>
- Melendro, M., De Juanas, Á. i Rodríguez, A. E. (2018). *Pedagogía social: retos y escenarios para la acción socieducativa*. UNED.
- Pérez Moreno, H. M. (2013). Educación y asistencia social de una escuela errante durante el franquismo en España. *RES, Revista de Educación Social*, (17), 1-20.
- Quintana, J. M. (1997). Antecedentes históricos de la educación social. En A. Petrus Rotger (coord.), *Pedagogía Social*, p. 67-91, Ariel.
- Saura, G. i Muñoz Moreno, J. L. (2016). Prácticas neoliberales de endoprivatización y nuevas formas de resistencia colectiva en el contexto de la política educativa española. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 1(2), 43-72. <https://doi.org/10.15366/rebs2016.1.2.002>
- Varoufakis, Y. (2021). *Tecno feudalismo: qué mató al capitalismo*. Editorial Planeta.

Pel·lícules recomanades per al bloc 1.2

Lynch, D. (director). (1980). ***L'home elefant*** (pel·lícula). Brooksfilms.

Cuerda, J. L. (director). (1999). ***La llengua de les papallones*** (pel·lícula). Sogetel.

Frades, L. (director). (2023). ***La visitadora de presons*** (sèrie de televisió). RTVE.

Font, P. (directora). (2023). ***El mestre que va prometre el mar*** (pel·lícula). Lastor Media.

Ortiz, P. (directora). (2024). ***La virgen roja*** (pel·lícula). Elastica Films.

BLOC I. CONCEPTUALITZACIÓ, PROFESSIONALITZACIÓ I ANTECEDENTS DE LA PEDAGOGIA SOCIAL

1.1. BASES CONCEPTUALS I EPISTEMOLÒGIQUES DE LA PS

1.2. BREU HISTÒRIA DE LA PEDAGOGIA SOCIAL

1.3. L'EDUCACIÓ SOCIAL COM A PROFESSIÓ

1.3.1. Educació social a la presó

Dra. Belén Massó Guijarro, Departament de Teoria de l'Educació

Belén.massó@uv.es

1.3. L'EDUCACIÓ SOCIAL COM A PROFESSIÓ

1.3.1. L'EDUCACIÓ SOCIAL A LA PRESÓ



1.3. L'EDUCACIÓ SOCIAL COM A PROFESSION

Les nostres preguntes

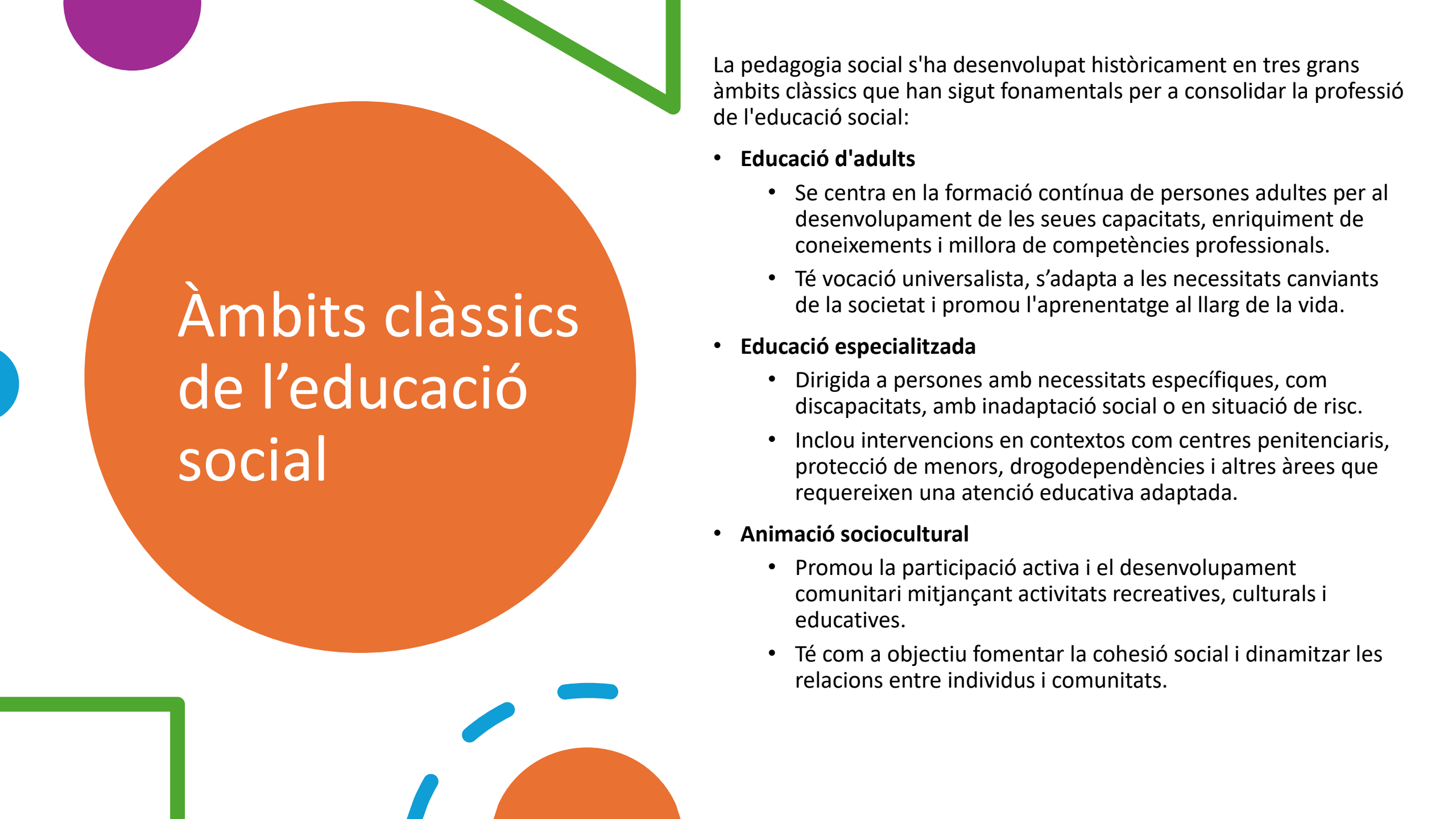
- Quan va aparèixer l'educació social com a titulació universitària a Espanya? Com va influir aquesta consideració acadèmica en l'expansió i la consolidació de la professió?
- Com han evolucionat la investigació i les publicacions en l'àmbit de l'educació social des de la creació de la titulació universitària? Quines són les revistes acadèmiques més rellevants en aquest camp a Espanya?
- Quins són els àmbits de treball clàssics de l'educació social? Quines àrees d'intervenció socioeducativa són emergents en l'actualitat? Com s'han diversificat aquests àmbits al llarg del temps?
- Què és el Col·legi Oficial d'Educaadores i Educadors Socials de la Comunitat Valenciana (COEESCV) i per què és important per a la professionalització de l'educació social?
- Què és ASEDES i com ha contribuït a la professió? Quins són els documents professionalitzadors més rellevants i quin paper tenen en la definició de l'educació social?
- Què és el codi deontològic de l'educació social? Per què és important per a la pràctica professional? Com orienta l'actuació dels educadors i educaadores socials en situacions complexes?

Educació social com a titulació universitària: expansió i institucionalització de la disciplina

L'educació social va començar a ser una carrera universitària a Espanya amb l'aprovació del Reial decret 1420/1991, de 30 d'agost, que estableix el títol universitari oficial de diplomat en Educació Social.

La creació de la titulació universitària va contribuir significativament a l'expansió i la consolidació de l'educació social com a professió de diverses maneres:

- Unificació de perfils professionals abans separats (educadors especialitzats, animadors socioculturals i educadors d'adults).
- Expansió científica de la disciplina: aparició de revistes acadèmiques especialitzades en pedagogia social i en educació social (***Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria; Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa; RES. Revista de Educación Social; Revista Internacional de Educación para la Justicia Social...***).
- Creació d'associacions professionals com ASEDES (Associació Espanyola d'Educadors Socials).
- Creació de col·legis professionals d'educadors socials en diverses comunitats autònomes.
- Ampliació dels camps d'actuació clàssics.



Àmbits clàssics de l'educació social

La pedagogia social s'ha desenvolupat històricament en tres grans àmbits clàssics que han sigut fonamentals per a consolidar la professió de l'educació social:

- **Educació d'adults**

- Se centra en la formació contínua de persones adultes per al desenvolupament de les seues capacitats, enriquiment de coneixements i millora de competències professionals.
- Té vocació universalista, s'adapta a les necessitats canviants de la societat i promou l'aprenentatge al llarg de la vida.

- **Educació especialitzada**

- Dirigida a persones amb necessitats específiques, com discapacitats, amb inadaptació social o en situació de risc.
- Inclou intervencions en contextos com centres penitenciaris, protecció de menors, drogodependències i altres àrees que requereixen una atenció educativa adaptada.

- **Animació sociocultural**

- Promou la participació activa i el desenvolupament comunitari mitjançant activitats recreatives, culturals i educatives.
- Té com a objectiu fomentar la cohesió social i dinamitzar les relacions entre individus i comunitats.

Àmbits d'intervenció de l'educació social en l'actualitat

- 1. Educació en el sistema educatiu formal**
- 2. Intervenció socioeducativa en col·lectius en situació de vulneració de drets**
- 3. Educació d'adults i formació laboral**
- 4. Animació sociocultural i desenvolupament comunitari**
- 5. Educació per a la salut i educació ambiental**
- 6. Intervenció en contextos de privació de llibertat**
- 7. Inclusió digital i noves tecnologies**
- 8. ...**

Educació en el sistema educatiu formal

Funcions de l'ES a l'escola: programes de prevenció d'assetjament escolar, promoció de la convivència, mediació entre alumnes, família i comunitat, dinamització de programes socioculturals, prevenció i intervenció en situacions d'absentisme escolar, etc.

Hi ha diversos models d'incorporació dels educadors socials als centres educatius: a) Incorporació institucional com a personal funcionari; b) Personal interí; c) Integració en els serveis socials municipals; d) Contractació en entitats privades que col·laboren amb els centres educatius.

A la Comunitat Valenciana, el model d'incorporació dels educadors socials al sistema educatiu ha seguit fins ara un enfocament basat en intervencions externes i projectes ocasionals.

- No obstant això, fa poc hi ha hagut **avanços** en aquest camp: l'any 2022, la Direcció General d'Inclusió Educativa de la Conselleria d'Educació, Cultura i Esport va anunciar que els educadors socials començarien a formar part del sistema educatiu de manera oficial a partir del mes de setembre, a través d'un projecte pilot a les unitats específiques d'orientació (Perales et al., 2022).

Intervenció socioeducativa en col·lectius en situació de vulneració de drets

-
- Persones migrants i refugiades.
 - Persones sense casa.
 - Atenció a persones amb diversitat funcional.
 - Programes d'igualtat de gènere i prevenció de la violència de gènere.
 - Treball amb persones de la tercera edat.
 - ...



Comissió d'Ajuda
al Refugiat - PV

Intervenció socioeducativa en
col·lectius en situació
de vulneració de drets

Treball socioeducatiu en centres i pisos
tutelats.

Iniciatives
Solidàries



Intervenció
socioeducativa en
col·lectius
en situació
de vulneració
de drets



Intervenció socioeducativa en col·lectius en situació de vulneració de drets: conductes addictives



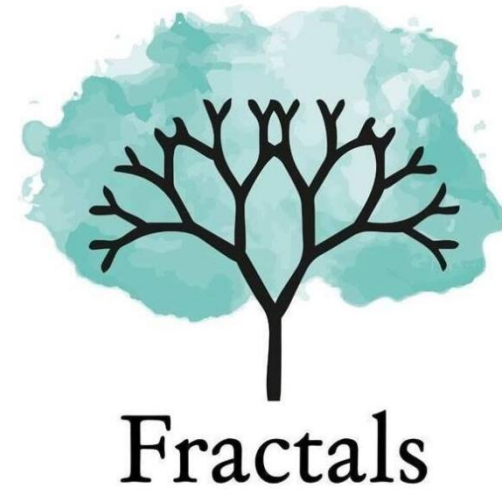
Educació d'adults i formació laboral

- Programes de formació contínua i aprenentatge al llarg de la vida.
- Orientació i inserció laboral.
- Alfabetització i educació bàsica d'adults.



Animació sociocultural i desenvolupament comunitari

- Disseny i aplicació de programes culturals i d'oci.
- Promoció de la participació ciutadana.
- Desenvolupament comunitari en barris i zones rurals.



ARTIVISME (ART+ACTIVISME)

“neologisme nascut de manera espontània al segle XXI (Aladro-Vico et al., 2018) que designa un gran nombre de pràctiques artístiques amb finalitat d'incidència política i de generació de transformació en les realitats concretes i locals dels individus i les comunitats”

(Massó-Guijarro, 2021, p. 922)



Grup activista FUNTUN, València Acull
Espectacle Museu dels Horrors.



Grup activista FUNTUN, València Acull
Biblioteca humana a la nostra Facultat

Educació per a la salut i ambiental

- Programes de promoció de salut en centres educatius i comunitats.
- Educació ambiental i sostenibilitat.



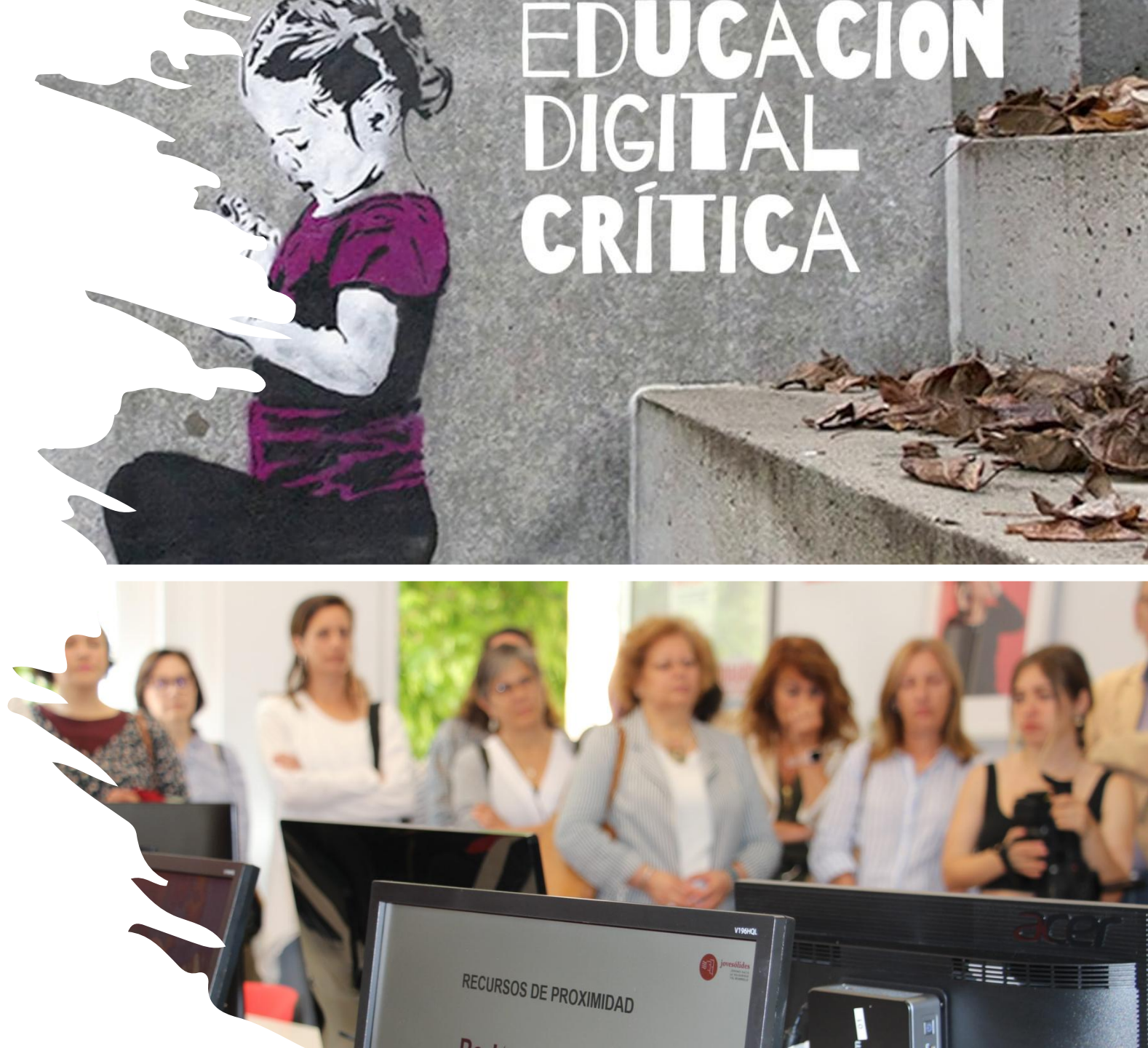
Intervenció en contextos de privació de llibertat

- Programes socioeducatius en centres penitenciaris.
- Atenció a menors en centres de justícia juvenil.



Inclusió digital i noves tecnologies

- Promoció de competències digitals crítiques en col·lectius vulnerables.
- Prevenció de riscos associats a l'ús de tecnologies.



ASEDES (Associació Estat d'Educació Social)

- És una associació estatal d'entitats d'educació social constituïda l'any 2000 a Madrid.
- Actua com a interlocutor vàlid davant dels poders públics per a expressar i defensar la posició del col·lectiu professional en les polítiques socials.
- Promoció de la professió: treballa per a fomentar l'associacionisme i promoure la creació de col·legis professionals com a instrument d'organització del col·lectiu.
- Promou, mitjançant accions de col·laboració i organització, congressos, trobades i jornades per a possibilitar la recerca, la formació i la reflexió del col·lectiu.
- Ha liderat l'elaboració de documents clau com el Codi deontològic, la Definició professional d'educació social i el Catàleg de funcions i competències de la professió.
- Representa l'educació social de l'Estat davant d'organismes internacionals com l'Associació Internacional d'Educadors Socials (AIEJI).
- Consolidació de la identitat professional: ha treballat per a unificar les diverses realitats associatives i col·legials i contribuir, així, a la construcció d'una identitat professional comuna.

Col·legi Oficial d'Educadores i Educadors Socials de la Comunitat Valenciana (COEESCV)

Creat el 2003, el COEESCV té un paper fonamental en la professionalització, regulació i promoció de l'educació social a la Comunitat Valenciana que ha contribuït a consolidar l'educació social com a disciplina i professió reconeguda.

I Encuentro entre profesionales de la educación social e investigadores universitarios

24 ENERO 2025



FORMACIÓ · FORMACIÓN · FORMACIÓ · FORMACIÓN · FORMACIÓ · FORMACIÓN · FORMACIÓ

Work café

Com vam demostrar els nostres assoliments professionals?

Data: 20 de febrer de 2025

Horari: De 18:00 a 20:00 h

Activitat presencial a València

Actividad gratuita - Inscripción obligatoria

Organitza



ODS



www.coeescv.net

TASCA AV

Llegiu atentament el Codi deontològic de l'educador i l'educadora social (pàgines 21-36 del document *Documents professionalitzadors* disponible en AV, "Lectura 4. ASEDES", carpeta "Lectures bàsiques del TEMA 1"). Després, responeu a les preguntes de l'AV.

Els documents professionalitzadors són textos bàsics que articulen la cultura i la identitat de la figura de l'educador i l'educadora social. Els tres documents més rellevants són:

- Definició professional d'educació social.
 - Codi deontològic de l'educador i l'educadora social.
 - Catàleg de funcions i competències de la professió.
-
- Aquests documents els va redactar l'Associació Estatal d'Entitats d'Educació Social (ASEDES) i es publicaren conjuntament el 2007.

Webs de col·legis i associacions

- Col·legi Oficial d'Educadores i Educadors Socials de la Comunitat Valenciana (COEESCV):
<https://coeescv.net/>
- Consell General de Col·legis d'Educadores i Educadors Socials (CGCEES):
<https://www.consejoeducacionsocial.net/>
- Associació Estatal d'Educació Social (ASEDES): <http://www.eduso.net/asedes/>

Revistes científiques d'educació social

- *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*: <https://revistas.uam.es/riejs>
- *Educació Social. Revista d'Intervenció socioeducativa*:
<https://www.peretarres.org/facultad/investigacion/presentacion/revista-educacio-social>
- *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*:
<https://www.pedagogiasocialrevista.es>
- *RES. Revista de Educación Social*:
<https://eduso.net/res/>
- *Bordón. Revista de Pedagogía*:
<https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON>

Bibliografia

ASEDES (2007). Documents professionalitzadors.
Barcelona: Associació Estatal d'Educació Social

Perales Montolío, M. J., Malaber Piles, E. i Navarro Vercher, M. J. (2022). Educación social dentro del sistema educativo en la Comunidad Valenciana: experiencias de éxito. *RES, Revista de Educación Social*, (35), 498-521.

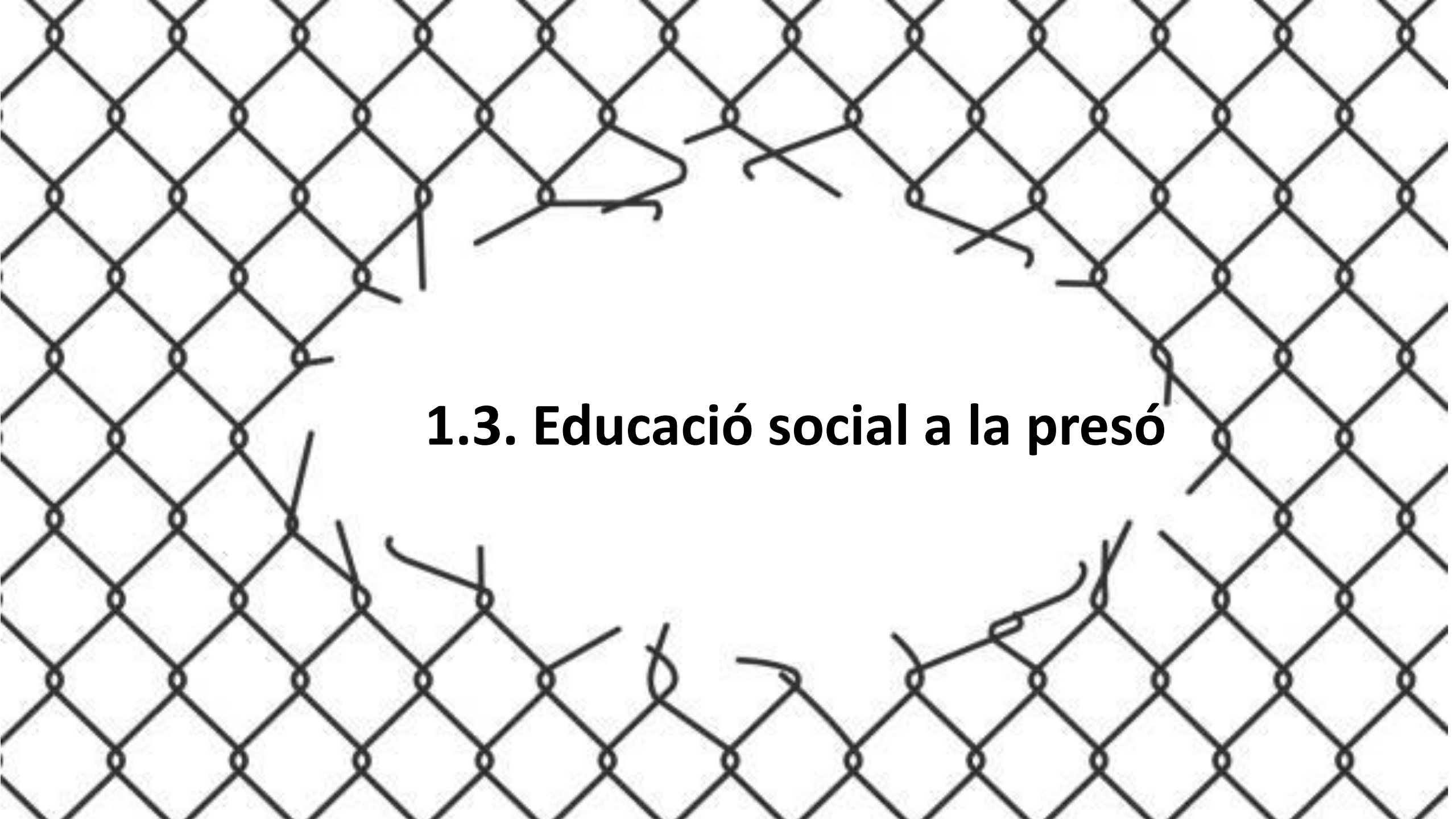
BLOC I. CONCEPTUALITZACIÓ, PROFESSIONALITZACIÓ I ANTECEDENTS DE LA PEDAGOGIA SOCIAL

1.1. BASES CONCEPTUALS I EPISTEMOLÒGIQUES DE LA PS

1.2. BREU HISTÒRIA DE LA PEDAGOGIA SOCIAL

1.3. L'EDUCACIÓ SOCIAL COM A PROFESSIÓ

1.3.1. L'educació social a la presó



1.3. Educació social a la presó



CONTINGUT

1. **La presó com a institució total i les seues conseqüències**
2. **Situació de les presons a Espanya: unes quantes dades**
3. **Educació social a les presons espanyoles**
4. **Possibilitats de l'educació a la presó: el cas del Centro Universitario San Martín (CUSAM)**



1. La presó com a institució total i les seues conseqüències



"...es condemna el criminal i no la màquina que el fabrica. Així s'exonera de responsabilitat un ordre social que llança cada vegada més gent als carrers i a les presons, i que crea cada dia que passa més desesperança i desesperació. Però els discursos oficials invoquen la llei com si la llei regira igual per a tots".

Eduardo Galeano (1999)



-
- Segons Erving Goffman (1961, 2004), una institució total és un lloc de residència i treball on un gran nombre de persones en situació similar viuen aïllades de la societat més àmplia durant un període de temps considerable.
 - Tots els aspectes de la vida dels interns (dormir, menjar, treballar i jugar) es fan al mateix lloc i sota una única autoritat.
 - Hi ha una divisió clara entre els interns i el personal que els supervisa, amb poca interacció social entre aquests grups.
 - S'hi imposa un sistema de normes formals explícites i un pla racional únic dissenyat per a complir els objectius oficials de la institució.
 - Alguns exemples: casernes, cases de treball, cases de retir espiritual...
 - Presó i psiquiàtric: exemples paradigmàtics.



Conseqüències de les institucions totals

Despersonalització i pèrdua d'autonomia: els interns experimenten una *mortificació del jo* a través de procediments d'admissió humiliants i la separació del món exterior. Aquesta separació comporta la pèrdua de rols socials anteriors i la submissió a un únic rol (malalt, pres...).

“Com a part del ritu d'iniciació pot rebre malnoms com ara *cuc* o *brossa*, destinats a recordar-li que és simplement un intern i, pitjor encara, que té un estatus especialment baix dins d'aquest grup inferior. El procediment d'admissió es pot caracteritzar com un comiat i un començament, amb el punt mitjà marcat per la nuesa física (...) en endavant, la pèrdua del nom propi pot representar una gran mutilació del jo” (Goffman, 2004, p. 30-31).





“Hi ha un temps mort que s'apodera de la teua vida, que s'alimenta de l'oci i trenca vincles. Ja no ets pare, ja no ets germà, ja no ets amic, només ets un pres. Això aniquila, et destrueix. Ací un és un zombi social. Jo sentia que la meua vida no tenia sentit” (Diego Tejerina).

Desfiguració personal i retir de l'equip d'identificació

Manca d'intimitat: “l’intern no està quasi mai completament sol; sempre hi ha algú que el pot veure i sentir (...) les cel·les amb barrots compleixen òptimament aquest exhibicionisme” (Goffman, 2004, p. 36).

Exhibició física de l’intern: “ni els presos ni els malalts mentals estan en condicions d’evitar que els visitants els vegen en circumstàncies humiliants” (Goffman, 2004, p. 36).

“No hi ha espectacle més trist que el d’algunes preses grasses, que fora havien aconseguit tenir si més no una aparença decent, en encarar-se a la primera imatge de si mateixes vestides amb l’uniforme de la casa” (John M. Murtagh i Sara Harris, 1958, *Cast the First Stone*).



Càstigs i privilegis: normes explícites que cal complir. Els càstigs apareixen com a conseqüència d'infringir les regles.

S'ofereix un petit nombre de recompenses i privilegis, a canvi de l'obediència prestada al personal, que equivalen a **absència de privacions**.



2. Situació de les presons a Espanya: unes quantes dades

- A hores d'ara tenim més policies i més persones a la presó que fa cinquanta anys, i un codi penal més dur que el vigent quan Franco va morir. No obstant això, la delinqüència fa dècades que no augmenta.
- A més, Espanya té un dels nivells de delinqüència més baixos d'Europa i és, tanmateix, un dels països amb més efectius en les forces de l'ordre i més persones a la presó.
- Espanya és un dels països europeus amb les condemnes més llargues, amb una durada mitjana a la presó de les més altes d'Europa: el 48,4% dels condemnats a Espanya tenen condemnes de cinc anys o més, nou punts per damunt de la mitjana europea, que se situa en el 39,6%.
- Aquest enduriment del sistema penal no correspon a un augment proporcional de la criminalitat, sinó que reflecteix un fenomen més ampli relacionat amb el neoliberalisme i la precarització social.

(González-Sánchez, 2021, del llibre *Neoliberalismo y castigo*, Ediciones Bellaterra)

2. Situació de les presons a Espanya: unes quantes dades

- La gran majoria de la població penitenciària són homes, vora el 92,8% del total (les dones són el 7,2%).
- El 31,6% dels reclusos són estrangers, amb una sobrerepresentació significativa respecte a la proporció entre la població general.
- El nivell educatiu és generalment baix: vora el 10% són analfabets totals i el 19% són analfabets funcionals. La majoria tenen estudis primaris o secundaris incomplets.
- Un percentatge significatiu estava en situació de desocupació abans d'entrar a la presó (32,4%). Molts tenien faenes temporals o esporàdiques (35,8%).

(González-Sánchez, 2021, del llibre *Neoliberalismo y castigo*, Ediciones Bellaterra)

3. Educació social a les presons espanyoles

El sistema actual de selecció (a excepció de Catalunya) per als llocs d'educador a les presons es basa principalment en la promoció interna de funcionaris de vigilància, amb valoració de l'antiguitat en el servei actiu i de qualsevol titulació relacionada amb les ciències socials, sense especificar la d'Educació Social.

Aquesta situació, segons estudis recents (Ruiz-Narezo et al., 2022; Martín i Vila, 2016) desprestigia la professió d'educador social i reflecteix manca d'interès de l'administració penitenciària per emprendre accions socioeducatives de qualitat.

“Considerem que darrere de la idea que educa millor qui ha sigut vigilant, s’amaga la intenció que més val continuar vigilant, encara que siga sota el paraigua de l’ES” (Martín i Vila, 2016, p. 23).

Normativa vigent sobre educació a la presó

- Article 25.2 de la Constitució espanyola (1978): estableix la reinserció i la reeducació com a objectiu de les institucions penitenciàries.
- Llei orgànica 1/1979: fa esment de la figura de l'educador com a planificador (art. 62) i del personal de tractament (art. 69).
- Reglament penitenciari (RD 190/1996): assenyala l'educador com a organitzador de la inclusió i dinamitzador de la participació.

Funcions i responsabilitats de l'educadora social a la presó

- Transmissió, desenvolupament i promoció cultural.
- Creació de xarxes i contextos que afavorisquen el procés d'aprenentatge i els espais educatius.
- Tasques de mediació i facilitació.
- Educadora social com a pont entre la institució, la persona presa i els serveis i recursos extramurs.
- Etcètera.

Definició d'educació social d'ASEDES

“**Dret de la ciutadania** que es concreta en el reconeixement d'una professió de caràcter pedagògic, generadora de contextos educatius i accions mediadores i formatives que pertanyen a l'àmbit de competència professional de l'educador social. Així es possibilita:

- La **incorporació del subjecte de l'educació a la diversitat de les xarxes socials**, entesa com el desenvolupament de la **sociabilitat i la circulació social**.
- La promoció cultural i social, entesa com l'obertura a **noves possibilitats de l'adquisició de béns culturals** que amplien les **perspectives educatives, laborals, d'oci i de participació social**”. (ASEDES I CGCEES, 2007).

Reptes per a construir la presó com a espai pedagògic

- Superar la visió de la presó com a institució total i concebre-la com un espai d'oportunitat educativa.
- Integrar plenament les educadores socials en els equips tècnics penitenciaris.
- Oferir una atenció holística que incloga la dimensió social i educativa.
- Implementar un model basat en la justícia restaurativa enfront del model punitiu tradicional.
- Aconseguir el reconeixement i la incorporació de l'educació social al model penitenciari a tot l'Estat.

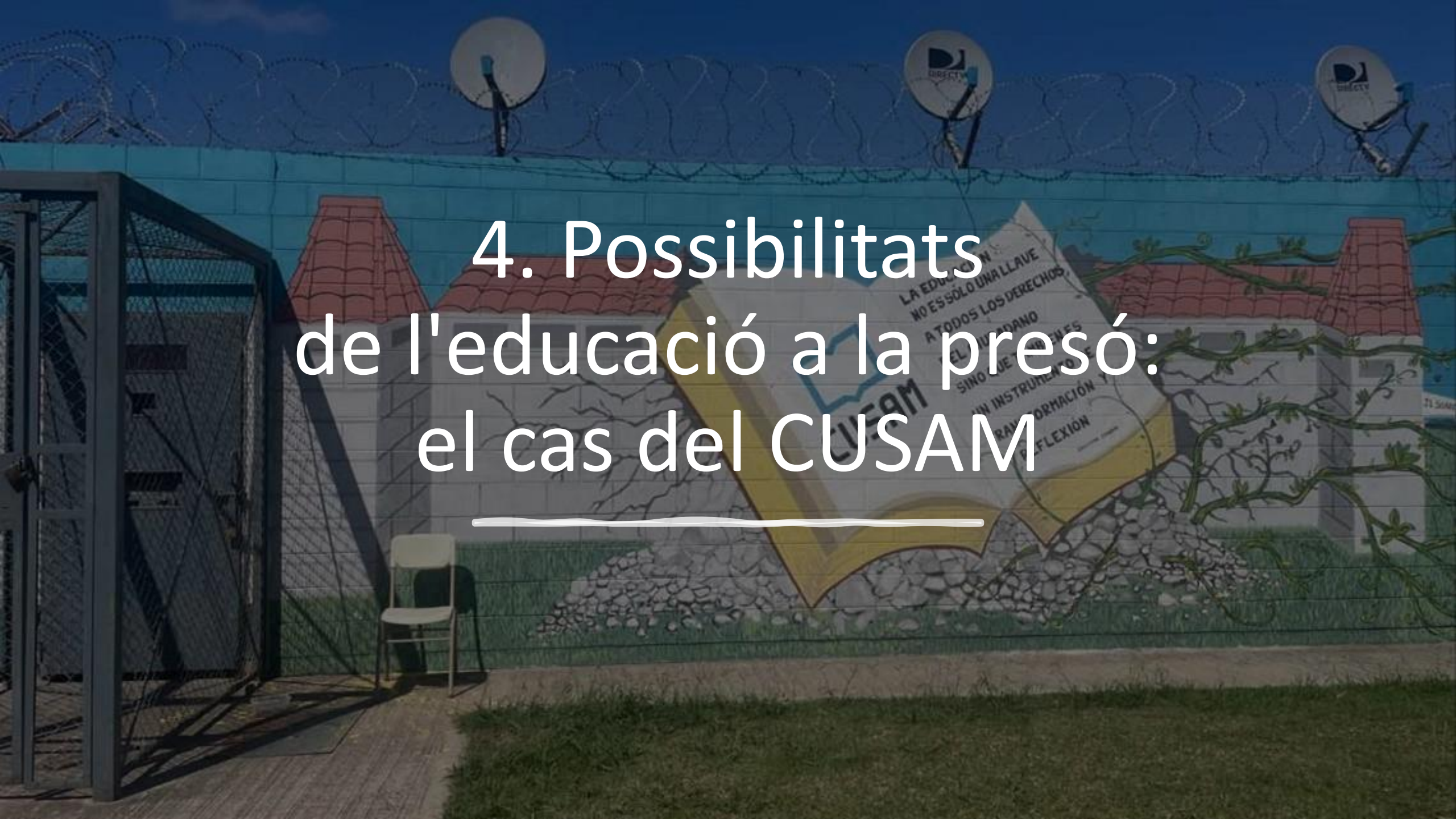


LES QUATRE A PER A GARANTIR L'EDUCACIÓ INTRAMURS

Adaptat per Scarfó (2008) de Katerine Tomasevski

- **Assequibilitat:** que l'ensenyament siga gratuït, finançat per l'Estat i que hi haja una infraestructura adequada i docents formats capaços de sostenir la prestació d'educació.
- **Accessibilitat:** que el sistema no siga discriminatori, que siga accessible a tots i que incloga mesures positives. Inclou no sols l'accés, sinó també la permanència en el sistema educatiu i la titulació corresponent.
- **Acceptabilitat:** que el contingut i els mètodes d'ensenyament siguen rellevants èticament, no discriminatoris, culturalment apropiats, de qualitat i conseqüents amb l'educació en drets humans.
- **Adaptabilitat:** que l'educació puga evolucionar a mesura que canvien les necessitats de la societat, que puga contribuir a superar les desigualtats, com la discriminació de gènere, i que puga adaptar-se a una educació adreçada a un subjecte singular (persona privada de llibertat) i a un context específic (la presó).

Educació com a **dret CLAU** que activa altres drets!

A photograph of a prison wall. The wall is light blue and has a mural of a house with a red roof. A large yellow arrow points upwards, and a sign on the wall reads "LA EDUCACIÓN NO ES SOLO UNA LLAVE A TODOS LOS DERECHOS, EL EDUCANDO SINO QUE EN EL INSTRUMENTO DE TRANSFORMACIÓN Y REFLEXIÓN". Three satellite dishes are mounted on the wall. A chain-link fence is in the foreground, and a white folding chair is on the ground. The text "4. Possibilitats de l'educació a la presó: el cas del CUSAM" is overlaid on the image.

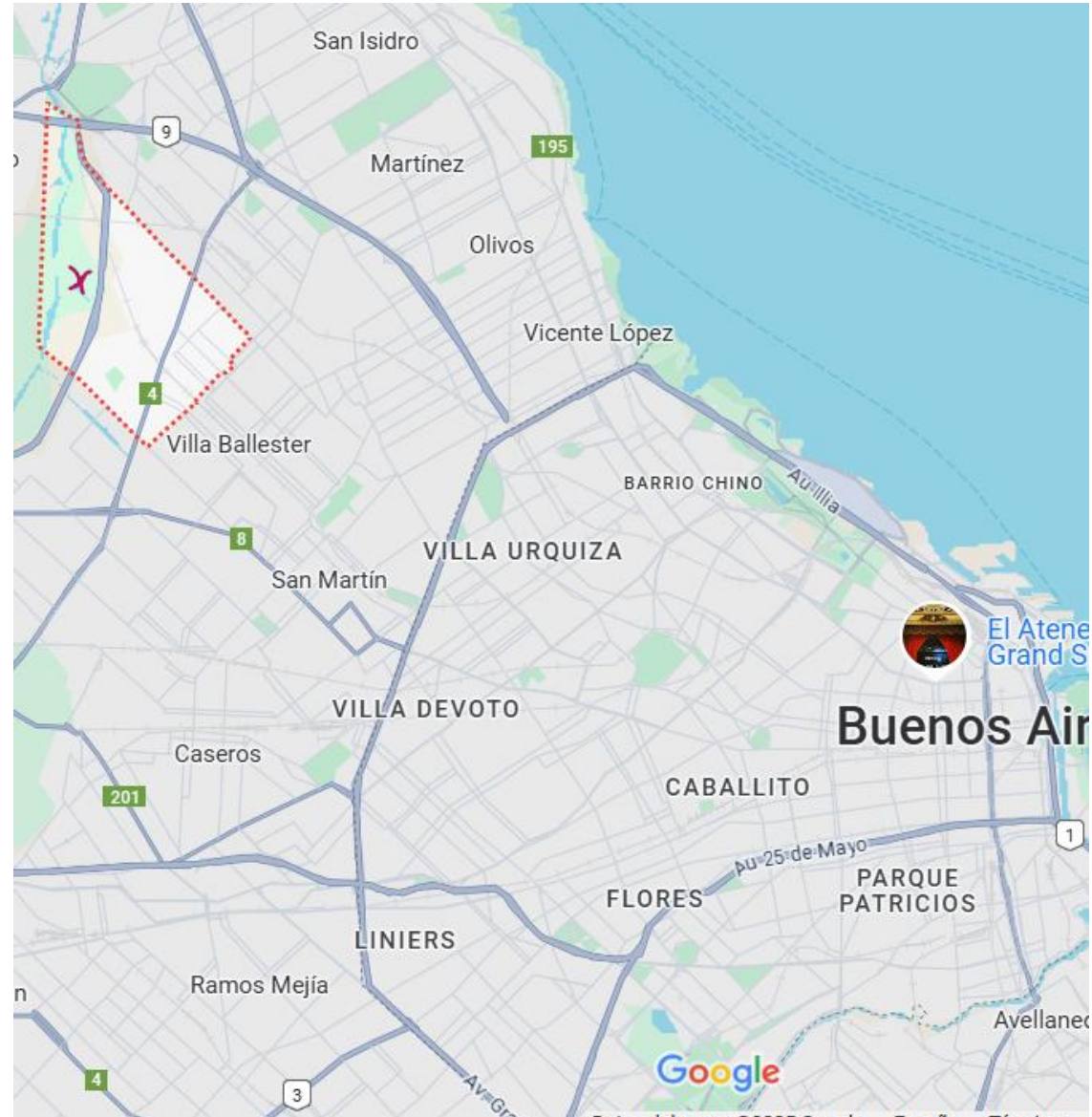
4. Possibilitats de l'educació a la presó: el cas del CUSAM

- 
- Descripció del CUSAM:

https://www.youtube.com/watch?v=x_i2sGwKbk0

- Relats i descripció:

https://www.youtube.com/watch?v=0Kjfk3_ybtI







- A Buenos Aires, el 61% de població privada de llibertat té menys de 35 anys.
- El 82% no tenia faena o feia faenes informals abans de la detenció.
- El 69% tenia estudis primaris o inferiors en el moment d'entrar a la presó.

(Pérez, 2021, p. 1)

Sentits de l'educació a la presó

- **Eixir de la lògica carcerària: estudiar com a refugi**
- **Reconstrucció d'identitats**

“Sempre dic que la universitat ha destruït el paisatge de la cultura carcerària existent i que tenim introjectada tot el temps. La part difícil és quan no pots llevar-te la presó de damunt”.

El Flaco, com se cita a Tejerina, Diego (2017).

“Ens construïm una identitat a través de la nostra cultura i després, quan arribes a un lloc com aquest, com la universitat, comences a veure diverses idees, posicions diferents (polítiques i econòmiques) i comprens que la vida passa per altres camins, passa per construir coses, i que tot sol no pots construir res, que si no veus l'altre i no busques ajuda en l'altre no pots construir res”.

Titincho, com se cita a Tejerina, Diego (2017).

Escissió bàsica i restriccions de contacte entre interns i personal de supervisió: cristal·lització d'estereotips antagònics (Goffman, 2004).

Resistència des del CUSAM

- “Va ser un procés en què en poc de temps tots estàvem mesclats i compartíem matemàtiques, textos i debats. No érem presos i escarcellers, érem estudiants”.



Formes de concebre l'educació a la presó

- **Educació com a part del tractament penitenciari: educació com a acció terapèutica.**

Segons alguns autors (Acín, 2014, Scarfó, 2008, Caride i Gradaílle, 2014), n'és la base principal, sustentada en la dignitat humana.

En educació, “si escau algun *re*, és el de reduir la vulnerabilitat social, psicològica i cultural de les persones privades de llibertat” (Scarfó, 2008, p. 115).

- **Educació com a dret que tenen totes les persones, més enllà de la seua condició.**



WALDEMAR, BIBLIOTECA POPULAR (Origen del CUSAM)

[https://www.youtube.com/
watch?v=dFa6mAVvHQw](https://www.youtube.com/watch?v=dFa6mAVvHQw)

"És que, així com els pobles tenen doctors, les presons també necessiten tenir-ne. Aquest és el gran desafiament, que els presos ens professionalitzem. I, aquesta biblioteca, la imagine universitària. Els companys ja la coneixen, hi consulten coses, pregunten. La universitat ja no és un edifici que veus des del tren".



BIBLIOTECA
LA CARCOVA
POPULAR





“El teatre té molta força, ajuda a construir memòria, però és un procés lent que implica posar-hi el cos. En aquest cas, a través del llenguatge que Àngel va aprendre per a expressar un muntó de coses, podem revisar el nostre passat recent i transmetre'l a companys que no l'han viscut. Hi ha una clara funció pedagògica”.

https://www.clarin.com/zonales/carcel-san-martin-dan-taller-teatro-internos-estrenaran-primera-obra_0_0M7v7H9XNc.html

Puc concloure dient que l'estudiant universitari no és cap pres. La seua permanència a l'espai del CUSAM amb aquesta identitat universitària implica que a la presó viu una transformació de pres a estudiant en què es basa l'enunciació d'aquesta persona com a subjecte. Un subjecte nou que deslocalitza l'estratègia general de la identitat carcerària. Els estudiants obrin un espai de llibertat que transforma un conjunt d'individus que estan detinguts en el mateix acte de lluita i sosteniment d'un lloc propi. I no sols en la percepció que tenen sobre ells mateixos, sinó també entre els qui els envolten: els altres presos perceben que el seu caminar diari pels passadissos de la presó és diferent. **El fet paradoxal és que no és producte de les lògiques estructurals que configuren les pràctiques de la presó, encara que siga una resposta a aquestes lògiques; no segueix les lògiques d'ordenament carcerari, ja siga submissa o amb una autoafirmació agressiva.** No és ni una cosa ni l'altra: en termes penitenciaris, no és ni un germà ni un cerca-raons. Quina classe de pres és? Passa a qualsevol presó aquesta capacitat col·lectiva? **Es pot ser lliure tot i complir una condemna?** Pel fet de situar-se en aquesta frontissa, entre llibertat-tancament i entre ser estudiant i pres, aquestes persones tenen la potencialitat de pensar-se a si mateixes i tornar sobre els seus actes de reflexivitat: ser alhora subjecte i objecte de coneixement, subjectes i objecte d'un saber apropiat. Ser un estudiant, subjecte conscient, que construeix un coneixement sobre si mateix anomenat llibertat.

Bibliografía (prensa)

20 Minutos (25 de febrer del 2025). Estudiar para volar fuera de la cárcel: "Mi cabeza, por lo menos, es libre". <https://www.20minutos.es/noticia/5239631/0/estudiar-para-volar-fuera-carcel-mi-cabeza-por-menos-es-libre/>

Infobae (31 de març del 2018). Uno está preso, el otro es guardiacárcel: estudiaron juntos en el encierro y se recibieron de licenciados. <https://www.infobae.com/sociedad/2018/03/31/uno-esta-presos-el-otro-es-guardiacarcel-estudiaron-juntos-en-el-encierro-y-se-recibieron-de-licenciados/>

Infobae (3 de febrer del 2018). Se crió revolviendo basura, estuvo nueve años preso y ahora es universitario: "Soy villero, ex ciruja y futuro doctor en sociología". <https://www.infobae.com/sociedad/2018/02/03/se-crio-revolviendo-basura-estuvo-9-anos-presos-y-ahora-es-universitario-soy-villero-ex-ciruja-y-futuro-doctor-en-sociologia/>

Clarín (sense data). En una cárcel de San Martín dan un taller de teatro y los internos estrenarán su primera obra. https://www.clarin.com/zonales/carcel-san-martin-dan-taller-teatro-internos-estrenaran-primera-obra_0_0M7v7H9XNc.html

Bibliografía

Acin, A. (2009). Educación de adultos en cárceles: aproximando algunos sentidos. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 31(2), 63-83.

Di Próspero, C. E. (2020). “Es un derecho que yo tengo y lo voy a hacer”. Tensiones en la apropiación de derechos educativos en una cárcel de la provincia de Buenos Aires. *Vox Juris*, 38(2), 55-68.

Pérez, C. (2022). Entre el beneficio, el compromiso y la oportunidad. La importancia de la educación para los participantes del taller de alfabetización de una cárcel bonaerense. *Revista de Pensamiento Penal*, 433, 1-32.

Tejerina, D. (2017). Sentidos de la educación en una cárcel de máxima seguridad. Perspectivas etnográficas acerca de los sentidos otorgados a la educación universitaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 6(3), 158-174.

Bibliografía

CARIDE, J. i GRADAILLE, R. (2013). Educar en las cárceles: nuevos desafíos para la educación social en las instituciones penitenciarias, *Revista de Educación*, núm. 360, p. 36-47.

AÑAÑOS-BEDRIÑANA, F. T. i YAGÜE, C. (2013). Educación social en prisiones. Planteamientos iniciales y políticas encaminadas hacia la reinserción desde la perspectiva de género, *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, núm. 22, p. 7-12.

GOFFMAN, E. (2004). *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*, Buenos Aires, Amorrortu.

DEL POZO SERRANO, F. i AÑAÑOS-BEDRIÑANA, T. (2013): La educación social penitenciaria: ¿de dónde venimos y hacia dónde vamos?, *Revista Complutense de Educación*, vol. 24, núm 1, p. 47-68.

MARTÍN, V. M. i VILA, E. S. (2016): Si nada cambia, todo continúa igual. La educación social y sus ausencias en el ámbito penitenciario, *RES. Revista de Educación Social*, núm. 22, p. 11-28

Narezo, M. R., Gruber, R. S. i Del Castillo, R. A. (2022). La educación social y los centros penitenciarios: nuevos horizontes. *Zerbitzuan: Gizarte zerbitzuetarako aldizkaria= Revista de servicios sociales*, (76), 87-97.

BLOC II. INVESTIGACIÓ EN PEDAGOGIA SOCIAL

Tasca introductòria: anàlisi d'investigacions en matèria de pedagogia social.

Paradigmes d'investigació en pedagogia social.

Investigació qualitativa i quantitativa en pedagogia social.

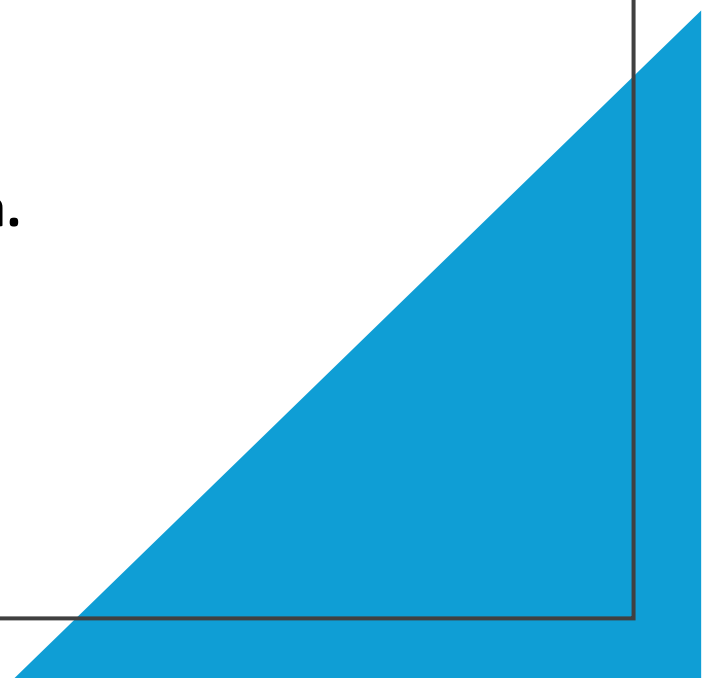
Corrents epistemològics i metodològics en investigació qualitativa.

Investigació narrativa

Etnografia

Investigació-acció

Investigació basada en les arts



Les nostres preguntes

- Per què és important parlar d'investigació en matèria de pedagogia/educació social?
- Què és un paradigma i per què és important per a pensar en la investigació? Quins paradigmes hi ha?
 - Què és el *paradigma de simplificació* segons Edgar Morin, i per què és important pensar des del paradigma de la complexitat per a pensar sobre els fenòmens educatius?
- Què és la investigació qualitativa, què és la investigació quantitativa i quines diferències hi ha entre totes dues? Quines potencialitats i límits tenen a l'hora de fer recerca en matèria socioeducativa?
- Quins són els corrents epistemològics i metodològics de la tradició qualitativa més rellevants per a la pedagogia social?

**Tasca introductòria:
anàlisi
d'investigacions en
matèria de
pedagogia social**



Quin és l'objectiu de la investigació?

Quina metodologia empra?

Quines eines d'obtenció d'informació fa servir?

Quins són els resultats fonamentals de la investigació?

Què ens ensenya a nosaltres, com a futures educadores socials?

**ACOMPANIAMIENTO SOCIOEDUCATIVO Y RESILIENCIA EN
JÓVENES MIGRANTES EXTUTELADOS: UNA APROXIMACIÓN
DESDE LAS OPORTUNIDADES, LOS SUEÑOS Y LOS APOYOS**

**SOCIO-EDUCATIONAL ACCOMPANIMENT AND RESILIENCE IN
EX-PROTECTED YOUNG MIGRANTS: AN APPROACH BASED
ON OPPORTUNITIES, DREAMS AND SUPPORTS**

**ACOMPANHAMENTO SOCIOEDUCATIVO E RESILIÊNCIA NOS JOVENS
MIGRANTES EXCOLHIDOS: UMA ABORDAGEM BASEADA
EM OPORTUNIDADES, SONHOS E APOIOS**

David HERRERA PASTOR, Cristóbal RUIZ-ROMÁN, Isabel BERNEDO MUÑOZ
& María CRECENTE DAPENA
Universidad de Málaga

**INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN CENTROS
DE JUSTICIA JUVENIL. UNA APROXIMACIÓN
A SUS DISCURSOS Y PRÁCTICAS**

**EDUCATIONAL INTERVENTION IN JUVENILE JUSTICE CENTERS,
AN APPROACH TO ITS SPEECHES AND PRACTICES
INTERVENÇÃO EDUCACIONAL EM CENTROS DE JUSTIÇA JUVENIL.
UMA ABORDAGEM PARA SEUS DISCURSOS E PRÁTICAS**

Marta VENCESLAO PUEYO* & Rosa MARÍ YTARTE**
*Universidad de Barcelona, ** Universidad de Castilla-La Mancha

Escenarios de inclusión: teatro aplicado como experiencia socioeducativa en contextos de desigualdad social

Belén Massó Guijarro

belenmasso@ugr.es

Purificación Pérez-García

mpperez@ugr.es

Universidad de Granada



INVESTIGACIÓN

Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación para inclusión social

ISSN-e 1988-8309



EDICIONES
COMPLUTENSE

<https://dx.doi.org/10.5209/arte.82751>

“He ganado el balón de oro como Messi”: estudio sobre una experiencia de danza inclusiva con personas sin hogar

Belén Massó-Guijarro¹

Socio Debate

rectangular

Revista de Ciencias Sociales

ISSN 2451-7763

Año 3-Nº 6

Diciembre de 2017

Url: <http://www.feej.org/index.php/revista-sociodebate>

**Sentidos de la educación en una cárcel de máxima seguridad
Perspectivas etnográficas acerca de los sentidos otorgados a la
educación universitaria**

Diego Tejerina¹

87

**El teatro como experiencia
educativo-social
transformadora en contextos
vulnerables: revisión crítica
de literatura**

Belén Massó-Guijarro¹ y Purificación Pérez-García²

The background of the slide is a dense grid of numerous close-up images of human eyes. The eyes vary in color (blue, green, brown, grey) and are looking in different directions, creating a complex, multi-focal visual field. A white, wavy horizontal line is drawn across the middle of the grid, passing behind the text.

Paradigmes d'investigació en pedagogia social

Però... per què és important investigar en PS?

Coneixement del context i transformació social

- La investigació en educació social ajuda a analitzar les desigualtats socials, ajuda a entendre com es gestionen des de les institucions i a identificar necessitats emergents de col·lectius vulnerables.
- És una eina per a transformar la societat perquè permet proposar solucions basades en evidències per a problemes socials i educatius concrets.



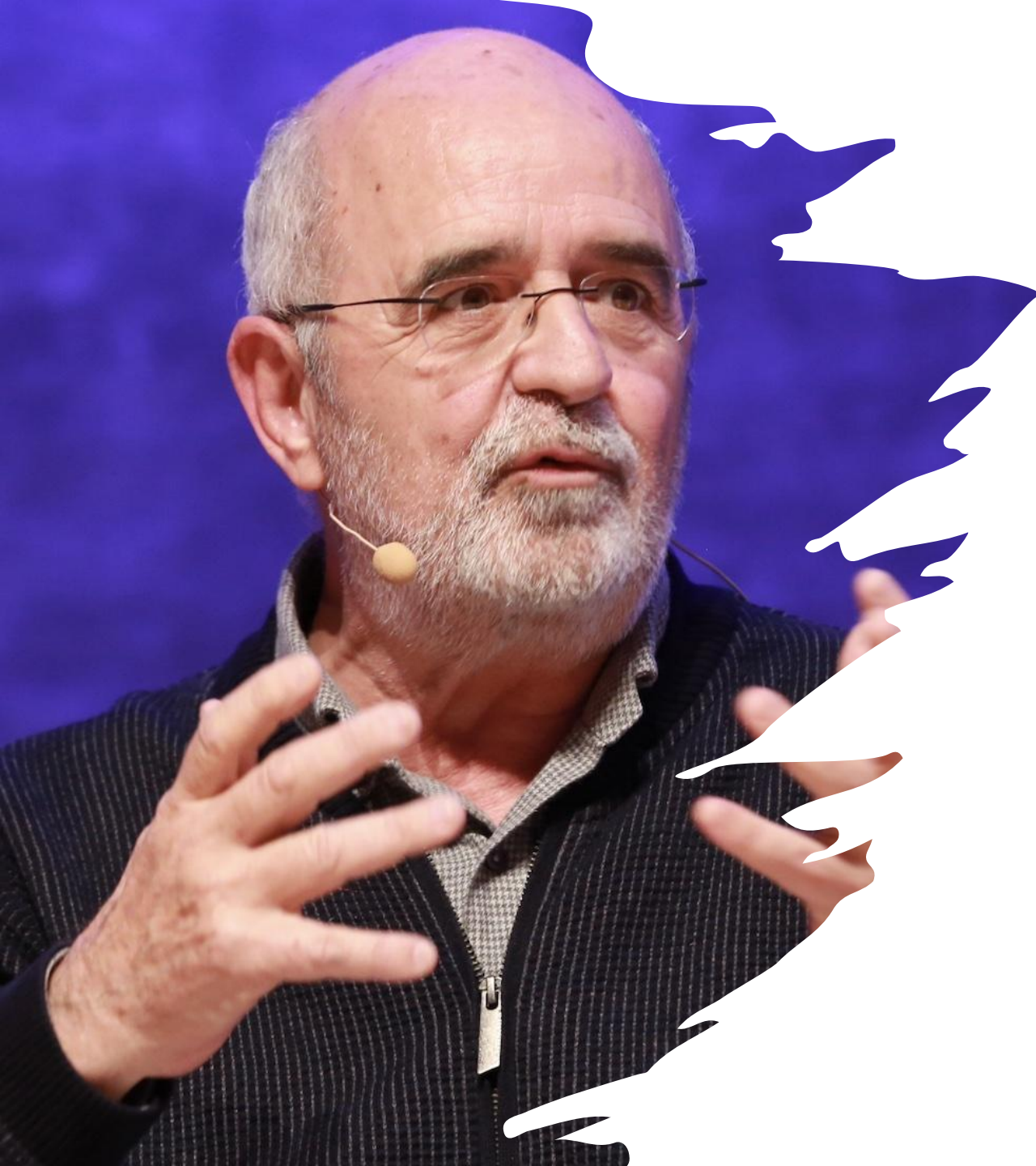


Importància de la investigació en l'àmbit de l'educació social

- **Millora de la pràctica professional:** les educadores socials han de ser investigadores actives a fi de reflexionar sobre la seua pràctica, millorar-la i difondre accions que puguin ser inspiradores per a altres contextos (**NO replicables**, sí inspiradores).
- La investigació sistematitza el coneixement pràctic i crea un pont entre **teoria i praxi**.
- **Legitimació de la professió:** la investigació contribueix a consolidar l'educació social com a disciplina acadèmica i professional i la dota d'un **marc teòric sòlid i rigorós**.

Pràctica sense teoria: activisme

Teoria sense pràctica: discurs buit



“La teoria sense la pràctica es converteix en una especulació buida i inútil que no condueix a res ni aporta res. La pràctica sense teoria, per la seua banda, es transforma en una acció tancada, repetitiva, rutinària i sense vida. Separades, la teoria i la pràctica es mouen en l'àmbit solipsista i autoreferencial; i això significa que s'aïllen de la realitat, es tanquen en si mateixes i deixen, per tant, de ser útils al quefer socioeducatiu”.

(Úcar, 2021, p. 137)

Figura 1. Relaciones entre teoría y práctica en el ámbito de la pedagogía y la educación social

CAMPO ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LA PEDAGOGÍA SOCIAL-EDUCACIÓN SOCIAL



Fuente: Adaptado de Ortega, Caride y Úcar, 2013.

Paradigmes d'investigació en PS

1. **Paradigma positivista**
2. **Paradigma interpretatiu (hermenèutic)**
3. **Paradigma sociocrític**

Altres paradigmes i models:
paradigma de la complexitat,
paradigma basat en les arts...



Definició clàssica:
“realitzacions científiques universalment reconegudes que, durant un cert temps, proporcionen models de problemes i solucions a una comunitat científica”. (Kuhn, 1986, p. 13)

Per què és important parlar de paradigmes?

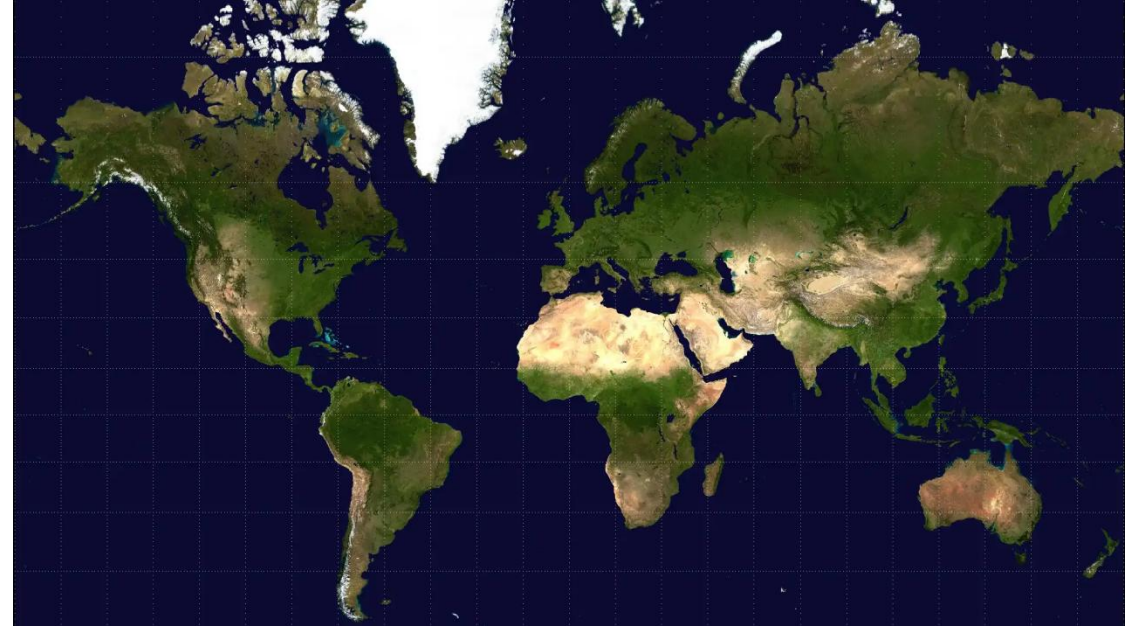
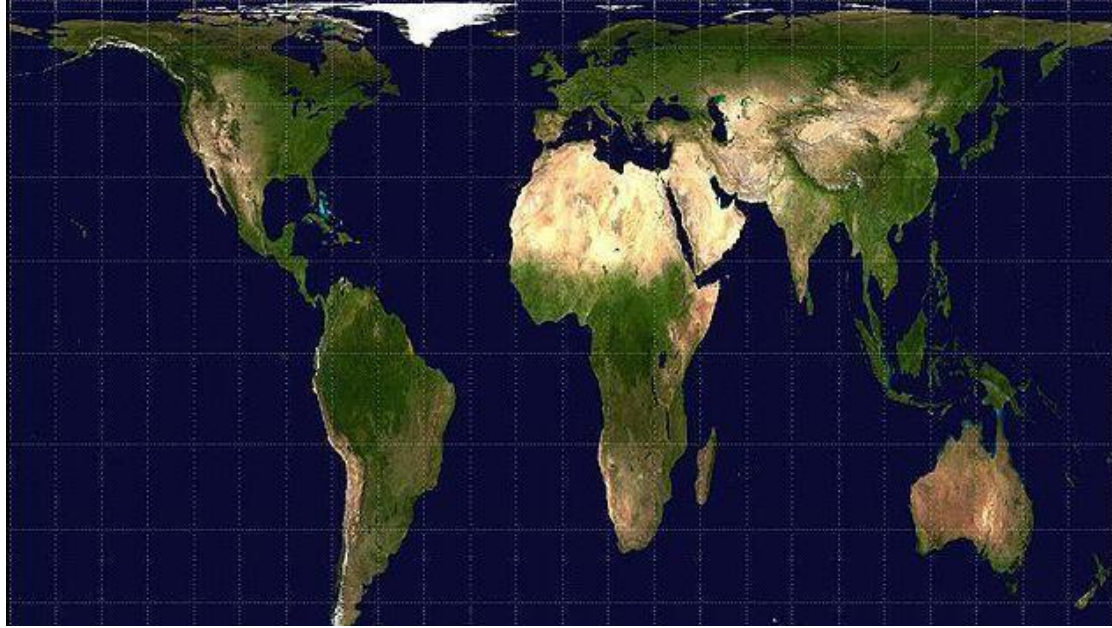
Són principis ocults que governen la visió que tenim de les coses.

Els paradigmes mutilen el pensament i desfiguren la realitat. Crítiques al paradigma de *simplificació* (Morin, 1994).

Per tant...

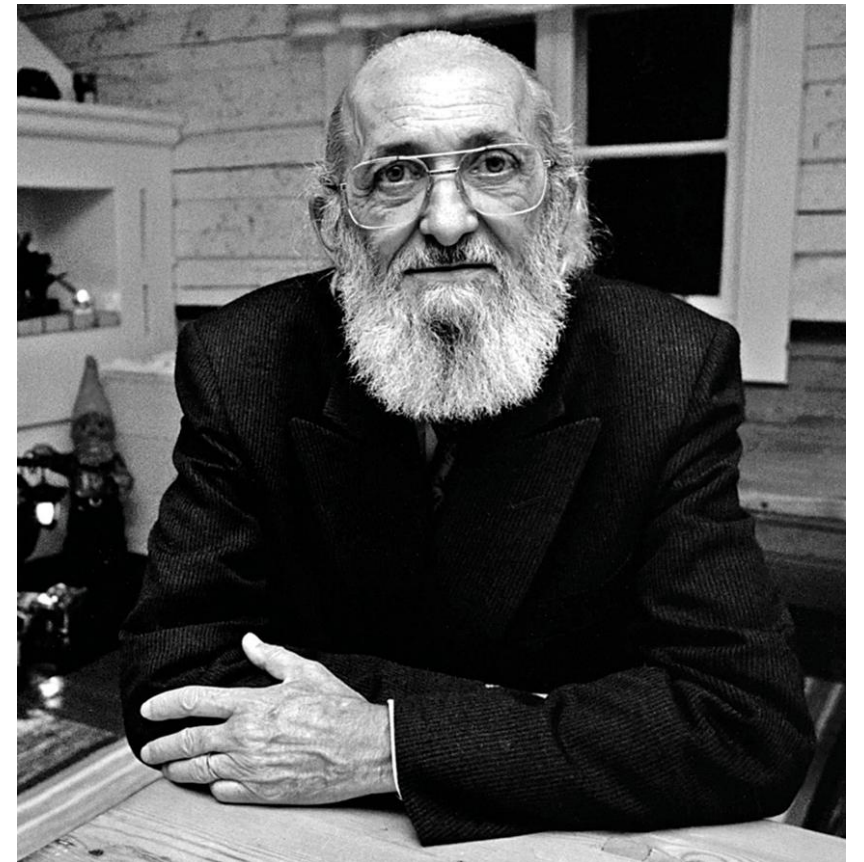
Cal prendre consciència de la natura i de les conseqüències dels paradigmes a través dels quals comprenem el món, a fi de no caure en la **intel·ligència cega**, la *cretinització d'alt nivell* (Morin, 1994, p. 31).

- **Sense compartiments estancs (mai possibles): hi ha paradigmes que conviuen amb d'altres. Absència de linealitat.**





- Quan fem recerca hem reconèixer sempre la **nostra subjectivitat** i ser conscients dels **límits de la nostra lògica** i de les nostres percepcions del món.
 - Hem de reconèixer que les idees que mantenim sobre les coses no són la mateixa realitat, sinó les nostres interpretacions i projeccions sobre la realitat.
- En educació social cal reconèixer que en l'educació ha d'existir un principi **d'incertesa racional**, hem de mantenir-nos en una posició d'humilitat epistemològica que ens permeta reconèixer les nostres limitacions a l'hora d'entendre-ho *tot*. Hem de mantenir una **vigília epistemològica** constant.
 - **Paulo Freire parlarà d'humilitat sense servitud.** (Freire, 1991, citat a McLaren, 1997, p. 15).

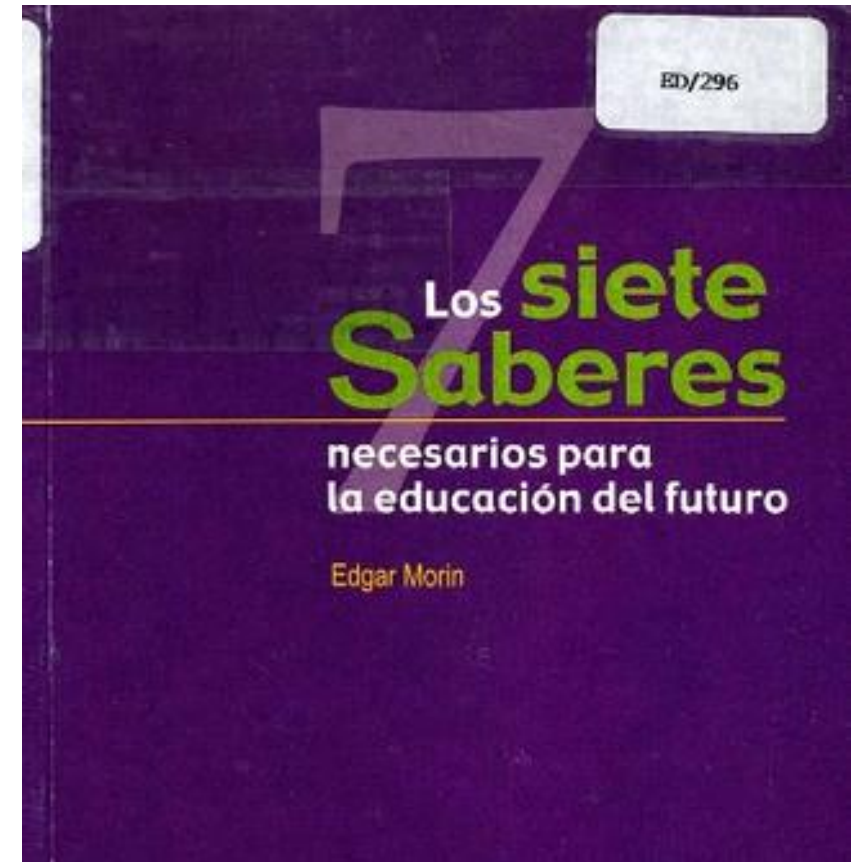


“El coneixement és navegar en un oceà d’incerteses a través d’arxipèlags de certesa” (Morin, 2001, p. 104).

Un paradigma es caracteritza per **seleccionar els conceptes i les operacions lògiques que han de determinar la nostra manera d’entendre el món. La intel·ligibilitat ens donarà accés a allò que es pot entendre.**

El paradigma que critica Morin (2001) és el de **SIMPLIFICACIÓ**, que es caracteritza per la disjunció (separar, deslligar el teixit complex de la realitat i incórrer, així, en la il·lusió que ho sabem tot, que tot ho podem conèixer). Proposa, doncs, un paradigma de la COMPLEXITAT que permeta...

- Descobrir les **relacions entre les parts i el tot**.
- Visibilitzar **elements que han sigut invisibilitzats**, com ara:
 - Les relacions entre les parts i el tot (principi hologramàtic).
 - Divisió racionalitat/afectivitat.
 - Subjecte/objecte...



Separació objecte d'investigació (allò que investiguem, la realitat, les persones...) i el subjecte d'investigació.

L'objecte d'investigació és “la continuació del subjecte per altres mitjans” (Sousa-Santos, 2003, p. 93). La ciència és sempre un poc autobiogràfica, ja que les nostres trajectòries personals i col·lectives, les creences, els preconceptes i els valors condicionen el nostre abordatge epistemològic...

L'OBJECTIVITAT PLENA NO EXISTEIX! Però sí els nostres esforços per a assolir-la.

És particularment important ser conscients de les conseqüències d'incórrer en la nostra tendència a simplificar quan investiguem/intervenim **sobre** aquelles persones i comunitats que "pateixen la mort de les mil atribucions" (García Roca, 2007, p. 40), **sobre** les quals parlem, però **amb** les quals no solem parlar tant... o a les quals no deixem parlar!

LI

Nos hemos formado siendo altamente capaces de conversar acerca de los otros y altamente incapaces de conversar con los otros.

LII

Y, sobre todo, nos hemos formado ¡siendo altamente incapaces de dejar a los otros conversar entre sí!

-
- Morin (2001) parla dels perills d'aplicar un *principi reductor* sobre la realitat (p. e., reduir una persona que haja delinquit a un únic tret, el delictiu, i obviar tots els condicionants i tot el que podria ser; mirar només la manca i no les potencialitats...).
 - Davant d'això, esdevé necessària una investigació en PS que no acuse ni exculpe, sinó que trobe explicacions i suggerisca estratègies de millora.
 - És necessari un pensament complex que assumisca la nostra fragilitat i insuficiència, que ens procure banys freqüents d'humilitat.

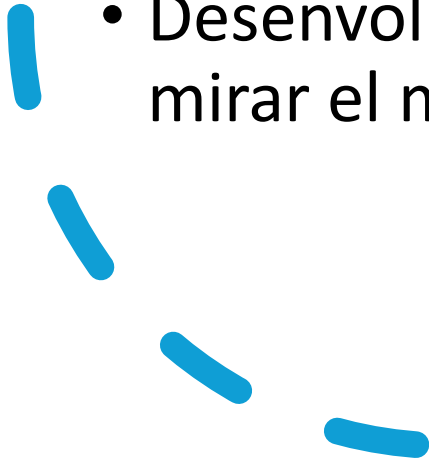
Tot.
Paraula impertinent i bufosa.
S'hauria d'escriure entre cometes.
Fingeix que no omet res,
que concentra, abraça, inclou i té.
Tanmateix, no deixa de ser
un simple retall d'un temporal de vent.

“Tot”
Wisława Szymborska
Poemari: *Instant*





En conclusió, en matèria d'investigació en PS cal trobar maneres d'acostar-se als fenòmens d'estudi que...

- Assumisquen la realitat com a plural i que reconeguen les múltiples formes humanitzadores de vida per a la superació de les postures tancades en el *jo*.
 - Desenvolupen punts de vista mòbils i flexibles des dels quals puguem mirar el món a través de processos de reflexió i acció.
- 

Paradigmes d'investigació en PS

1. Paradigma **positivista**

1. Basat en el **racionalisme crític**, busca identificar fets o causes objectives dels fenòmens socials.
2. Prioritza **mètodes quantitatius, com qüestionaris o experiments**, per a l'obtenció de dades mesurables.

2. Paradigma **interpretatiu (hermenèutic)**

1. Se centra en l'estudi dels significats i les experiències humanes.
2. Usa mètodes qualitatius com entrevistes, observacions o estudis de cas per a entendre els fenòmens des del punt de vista dels participants.

3. Paradigma **sociocrític**

1. Té com a objectiu l'emancipació i el canvi social.
2. L'investigador actua com a facilitador del canvi i implica els participants en processos col·laboratius i transformadors.

Altres paradigmes i models: paradigma de la complexitat (Morin, 2001).

Complementarietat entre paradigmes

Investigació
quantitativa/investigació
qualitativa

Investigació quantitativa

Basada en l'obtenció i l'anàlisi de dades numèriques per a identificar patrons i relacions entre variables.

Busca generalitzar aquests resultats a poblacions més àmplies.

Mètodes: qüestionaris, experiments, anàlisi estadística.

Característiques

- Enfocament en la generalització dels resultats.
- Ús de mètodes estadístics per a analitzar dades.
- Busca establir relacions causals entre variables.

Potencialitats de la metodologia quantitativa per a la investigació en PS

- Clau per a obtenir dades generals que permeten dissenyar polítiques públiques basades en evidències (ex.: índexs d'exclusió social o accés a l'educació).
- Pot complementar la investigació qualitativa oferint una visió més àmplia del fenomen estudiat.

“La pedagogia és un projecte (...) irreductible enfront de tots els sabers dels qui observen, controlen i verifiquen. És una esperança activa de l'home que ve”
(Meireu, 2010, p. 93).

Límits i perills de la metodologia quantitativa

- En la investigació educativa, el concepte d'incertesa sempre ha de mantenir-se.
- Pensar amb una lògica numèrica fa oblidar la complexitat de la realitat.
- No es discuteixen les dimensions més micro que són imprescindibles per a l'educació.
- No permet accedir als discursos de les persones implicades en la relació educativa.

Investigació qualitativa

- La investigació qualitativa se centra en la comprensió profunda dels fenòmens socials a través de l'obtenció i l'anàlisi de dades **no numèriques**.
- Busca explorar els significats, les experiències i les perspectives dels participants.

Mètodes: entrevistes en profunditat, grups de discussió, observacions entre participant i no participant...

Característiques

- Flexibilitat en el disseny de la recerca.
- Enfocament en la contextualització dels fenòmens.
- Importància de la subjectivitat i la reflexivitat de la persona investigadora.

En pedagogia social...

- És especialment útil per a entendre les **experiències subjectives** de col·lectius vulnerables.
- Permet **adaptar-se als contextos canviants** i a les necessitats emergents del camp socioeducatiu.
- Els paradigmes interpretatius i crítics són habituals perquè es **busca no sols comprendre**, sinó també **transformar** realitats socials.

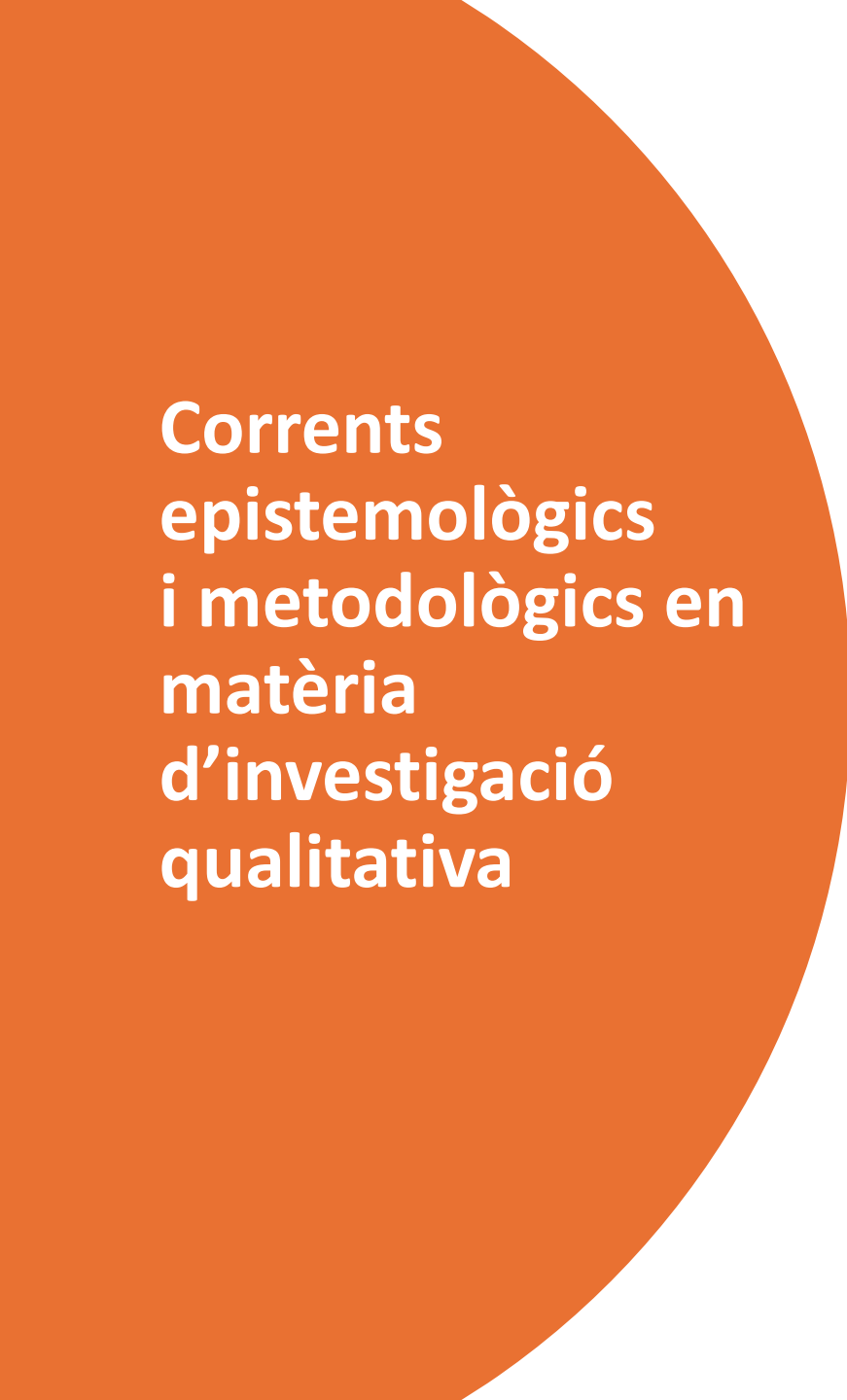
Punt de vista des de *damunt*
enfront de punt de vista des de *dins*.
Sobrevolar des de dalt vs. *mirar/caminar* arran de terra



	INVESTIGACIÓ QUALITATIVA	INVESTIGACIÓ QUANTITATIVA
Dades	Experiències, significats i narratives de les persones participants.	Estadístiques sobre col·lectius, indicadors socials (dades demogràfiques, qüestionaris, escales de mesura).
Mètodes	Entrevistes en profunditat, grups de discussió, observació, investigació basada en les arts, històries de vida...	Qüestionaris estructurats, experiments socials, enquestes massives, anàlisi estadística de les dades obtingudes.
Objectiu	Comprendre les vivències i els significats dels subjectes en contextos socioeducatius.	Identificar patrons o tendències generals (ex.: índexs d'absentisme escolar o nivells d'inclusió social en un barri).
Paradigmes	Interpretatiu i crític: es busca entendre i transformar les realitats socials des del punt de vista dels participants.	Positivista: es busca establir relacions causals o correlacions entre variables per a explicar fenòmens socioeducatius.
Flexibilitat	Disseny flexible: ajustat al context i a les necessitats dels col·lectius estudiats.	Disseny estructurat: definit abans de començar la investigació a fi de garantir replicabilitat i comparabilitat.
Generalització	Centrat en l'aprofundiment d'un cas concret o col·lectiu específic; menys orientat a generalitzar.	Busca generalitzar resultats a altres contextos o poblacions similars (ex.: repercussió d'un programa educatiu en diverses regions).
Exemples d'aplicació	Estudi etnogràfic sobre l'impacte cultural d'un projecte d'animació sociocultural en un barri multicultural. Estudi de cas sobre el procés de reinserció social d'una persona que va estar privada de llibertat.	Anàlisi estadística dels resultats acadèmics de menors tutelats en comparació de menors en escoles ordinàries. Enquesta sobre la percepció ciutadana dels serveis socioeducatius d'un municipi.

	INVESTIGACIÓ QUALITATIVA	INVESTIGACIÓ QUANTITATIVA
Relacions de poder	La divisió subjecte/objecte d'estudi no és tan clara. Hi ha casos en què el subjecte i l'objecte poden coincidir: autoetnografies... Exemple: cas del text de Diego Tejerina (2016).	Divisió clara de l'objecte i del subjecte d'estudi.
Relacions de saber/poder	La distribució de poder no és tan clara (no hi ha una persona que tinga el coneixement <i>absolut</i>) (investigador). Les relacions entre els objectes/subjectes dels estudis es problematitzen.	La investigació està liderada per l' <i>elit</i> d'investigadors que volen conèixer la realitat.
Llenguatge i terminologia	S'empren termes com ara <i>participants de l'estudi</i> , <i>interlocutors/interlocutores...</i> per tal d'enfatitzar la dimensió dialògica i intersubjectiva de l'experiència investigadora.	S'empren termes com ara <i>mostra</i> per tal de descriure la dimensió objectiva de l'experiència investigadora, interesada per la representativitat estadística.
?		

“El coneixement sempre té subjecte” (Smorti, com se cita en Vidal, 2004, p. 149).

A large orange circle on the left side of the slide, partially cut off by the edge.

Corrents epistemològics i metodològics en matèria d'investigació qualitativa

- Investigació biogràfica i narrativa
- Etnografia
- Investigació-acció
- Investigació col·laborativa
- Investigació basada en les arts
- ...

NO SÓN CORRENTS EXCLOENTS: en molts casos, les nostres investigacions parteixen d'una combinació de diversos corrents...

A blue dashed line in the bottom right corner, consisting of several short, curved segments.

Investigació narrativa



- La investigació narrativa és una metodologia que empra històries i relats per a comprendre les experiències i els significats dels participants.
- Aquesta aproximació permet donar veu a les narracions de persones que sovint no són escoltades, com les minories o els col·lectius marginats.

Característiques principals

1. **Enfocament en la subjectivitat:** busca comprendre les vivències personals i els significats que els participants atribueixen als seus relats.
2. **Mètodes:** entrevistes en profunditat, anàlisi de diaris personals, relats autobiogràfics, històries de vida, etc.
3. **Objectiu:** facilitar la reflexió i el canvi mitjançant la narració de les experiències.

“Entre les situacions vitals que el pensament narratiu permet traure a la llum ressalten especialment les d’exclusió, tan caracteritzades per la despersonalització i l’oblit, l’absència d’històries reals (...) La raó narrativa trau les històries enterrades per a mostrar les arrels de les idees; dona subjecte i predicat a les idees” (Vidal, 2009, p. 144).

“Pensar narrativament és pensar en termes d’itinerari. Passar de ser producte finalitzat, fet i acabat, a saber-se procés amb múltiples possibilitats, ple de temps” (Vidal, 2009, p. 146).
“Els mètodes narratius no són mètodes relatius al text, sinó itineraris d’implicació en què el compromís del professional forma part de la solució” (Vidal, 2009, p. 152).



Investigació-acció

La investigació-acció és una metodologia que combina la recerca amb l'acció pràctica. Promou la **col·laboració entre les investigadores i les participants** per a resoldre problemes concrets de l'entorn immediat.

Característiques principals:

1. **Enfocament participatiu:** implica els participants en tot el procés d'investigació i acció.
2. **Mètodes:** observació participant, grups focals, entrevistes, anàlisi de pràctiques.
3. **Objectiu:** millorar la pràctica social mitjançant la reflexió i l'acció col·laborativa.



Etnografia

- L'etnografia és una metodologia que implica l'observació participant i la immersió en un grup o comunitat per a entendre les seues pràctiques culturals i socials.
- **Característiques principals**
 - 1. Enfocament holístic:** busca entendre el context cultural i social de les persones participants/interlocutores de la recerca.
 - 2. Mètodes:** observació participant, entrevistes en profunditat, diaris de camp, registres d'observació...
 - 3. Objectiu:** descriure i interpretar pràctiques i significats culturals.

Cuando llego del gimnasio a la sesión voy en bus, está lloviendo en Granada (dan lluvia para toda la semana). Los factores atmosféricos influyen sin duda en el ánimo y el estado de todo el mundo, pero más especialmente en CC. La lluvia trae consigo tristeza y catarros. La gente está viviendo en la calle, la lluvia y el frío siempre traen problemas, aventura. Cuando entro, apresurada pero tranquila sabiendo que Antonio ya ha aparecido y comienza a hacerse cargo de todo, me sorprende que hay un considerable revuelo y preocupación como consecuencia de que un usuario está tendido en una mesa del desayuno, arrellanado en la silla y con el tronco inferior vencido. L., calma pero con visible preocupación-tranquila ante todo, sangre fría- explica al abogado que el chico le había contado hacía unos momentos que no se encontraba bien. Que había tomado no se qué medicación (L no recordaba). Esto torpedea la intención de llevar a cabo una sesión normal desde el momento en que dos usuarios traen a un señor indispuesto a la sala en la que estamos. Están preocupados. Le pregunto a uno si el chico llevaba mucho sintiéndose mal pero no entiende la pregunta y me dice que sí, que lleva en la calle 5 años y que él mismo lleva 15 (o al revés, ya no recuerdo). Me da esa explicación como si se tratase de una evidencia de por qué su compañero se siente mal. Acaban llamando a los servicios sanitarios y meten al chico en una camilla, en la parte de los ordenadores. Decidimos hacer un círculo de sillas y dedicar la sesión a hablar, a explicarle a Manuel qué hemos hecho hasta la fecha, y a una exploración temática que les planteo.



Eina de registre: el diari de camp

Relaciones entre los participantes y el director, modos de gestión del liderazgo (concretamente, el énfasis en el liderazgo emergió como categoría a observar y analizar tras la entrevista celebrada el día anterior). El profesor mantuvo a lo largo de la sesión una tendencia democratizante en lo relativo al turno de la palabra. Hacía preguntas disparadoras de la opinión y el debate, cual curinga de la propuesta de Boal. Iba dirigiendo la sesión de una forma discreta y no intrusiva, el tono de volumen era bajo y calmo. Sin embargo, sí reconducía los debates cuando pensaba que se distanciaban del objetivo. La metodología de la CCT se plasmaba en la negociación constante de sentidos y significados. Cabe destacar que se intuía, atendiendo a ciertos gestos de confianza y complicidad, una relación de mucha cercanía entre el profesor y Carlos, que generaba una actitud a veces más desafiante en Carlos a la autoridad del profesor. Durante la segunda fase de la sesión, de carácter práctico, el profesor transitaba por el espacio, observando el trabajo de cada participante y ofreciéndoles indicaciones, en voz baja también.

Para volver al centro de Sevilla, me fui en el coche con Carlos y Lucía, otra de las actrices del T.I., de muy reciente incorporación al grupo. Durante el trayecto, se generó una interesante conversación en torno al T.I., donde ambos participantes compartieron conmigo opiniones e impresiones sobre las motivaciones que los mantenían ligados al proyecto teatral (Lucía cuenta que ha conseguido adquirir compromiso, que le encanta el grupo, no como en otros en los que estuvo en el pasado “donde el profesor era antipático y le exigía cosas que ella no quería hacer”), así como otros aspectos ético-políticos que inspiraban sus visiones sobre el arte (“Nosotros no somos un grupo de enfermitos, somos un grupo de teatro”, afirmaba con contundencia Carlos⁷). Carlos aprovecha para hablarme bastante sobre el libro que me acaba de regalar, recitando de memoria los comentarios elogiosos que le enviaron dos personas a las que parece admirar intelectualmente. Tomo nota mental de hacer lo mismo cuando acabe la lectura de su libro, ya que me lo solicita subrepticamente⁸.

Un incidente particularmente cargado de significado fue el que se produjo durante una conversación con la voluntaria de Pedagogía en el autobús, volviendo del cuarto ensayo. Cuando le pregunté por un usuario que yo había conocido durante la sesión observada en “El refugio de las palabras”, ella me dijo que lo habían metido en un centro distinto “para tenerlo más controlado. Por algo será” Esta situación ejemplifica un frecuente sesgo en la percepción de los profesionales (o personal en general, en este caso voluntario) sobre los usuarios y usuarias con los que trabajan. Cabría pensar que con frecuencia, el bosque de los conflictos cotidianos que tienen que afrontar los profesionales que trabajan con personas en situación de exclusión nubla un abordaje profundo de las casuísticas que subyacen a la problemática de cada persona y que, en caso de conocerse, podría contribuir a una visión más compleja que “vacunase” a los profesionales contra este tipo de visiones sesgadas y señaladoras.

La voluntaria, persona no específicamente formada en el fenómeno de la exclusión social, manifestaba un trato cariñoso y casi maternal con los usuarios. En varias ocasiones me apartaba del grupo para explicarme cuestiones relativas a la dinámica relacional de los usuarios y a conflictos del pasado que yo desconocía. Me comunicaba datos e información que a criterio suyo era importante que yo manejase a la hora de poder desenvolverme con el grupo y contener potenciales situaciones problemáticas. Esta actitud “instructiva” (que pudiera deberse a su intención de abandonar el voluntariado y delegar en alguien de confianza la responsabilidad del grupo) me parecía a veces molesta, pues yo trataba que mi posicionamiento, tanto desde el plano investigador como profesional, estuviese lo más libre posible de preconcepciones y etiquetas respecto a los usuarios y usuarias de la asociación. Trataba de evitar una “sobre-categorización” del universo humano en el que me acababa de integrar, sobre todo en estos primeros momentos, para ensayar una suerte de mirada “neutra” o limpia (actitud sin duda también susceptible de problematizar si asumimos la neutralidad como un imposible) Los comentarios de la voluntaria consistían, principalmente, en explicaciones sobre acontecimientos pasados donde los usuarios se habían “comportado mal” con otros compañeros (con los que parecían llevarse bien durante los ensayos), consejos sobre la manera en que yo podía tratarlos, ejemplificándolos con su propio quehacer con ellos (“yo soy muy directa con ellos, si les tengo que decir algo, se lo digo, si les tengo que decir que se laven, por ejemplo”). Por su parte, los usuarios le mostraban cariño y la trataban también con cierto paternalismo, que podía explicarse por la diferencia de edad (ellos eran mucho más mayores que ella) y también por los ademanes ingenuos y la imagen naif de la voluntaria. Ella hizo varias referencias a que los usuarios tenían una idea distorsionada sobre su persona, que creían que “no sabía nada”. El carácter a veces infantil de la voluntaria era tan visible que las coreógrafas, le asignaron un personaje voluble, que lanzaba flores a su alrededor, para jugar escénicamente con su perfil aniñado y frágil.

Ejemplo 2: Observación narrativa descriptiva

Son las 11 de la mañana de un viernes y he visitado a seis pacientes, a quienes he de visitar de nuevo, y completar después el tutorial con una de las enfermeras clínicas especialista en gestión del dolor. Antes de que acabe la mañana, tengo que visitar a otros tres pacientes. Estoy trabajando con Sally, enfermera en prácticas en la especialidad de cuidados paliativos. June es una persona de sesenta y cuatro años que padece una enfermedad hepática incurable, en su fase final. Cuando llego a la sala, me dicen que June se ha puesto paranoica por la noche, consecuencia de las toxinas de su hígado. Bill es el enfermero de sala que se ocupa de June.

Bill... explica que June... acaba de llamar a los bomberos desde el teléfono público para pedirles que acudan a llevársela, porque las enfermeras quieren hacerle daño... Voy a ver a June... La encuentro de pie, quieta, en medio de la sala y vestida con su bata. Los brazos apretados contra el pecho, con los dedos índices cruzados uno encima del otro. Tiene los ojos medio cerrados... por los que se entrevé una mirada desdeñosa. El cinturón de la bata está atado fuerte alrededor de la cintura. Observo que tiene la maleta hecha encima de la cama. Me presento

como enfermera especialista y me acusa de mentirosa... diciendo que la estoy envenenando. Le respondo con calma; le explico con delicadeza quién soy y que no la había visto antes. Dice que soy una bruja que he venido para obligarla a regresar de la muerte cuando muera... La conversación sigue en este tono un par de frases más, y a continuación le digo que debe de ser aterrador pensar que la gente quiere hacerle daño a una. Contesta: "Sí, lo es".

...Empiezo a preocuparme. June está muy asustada y tengo que ayudarla, aunque sé que la única forma de hacerlo es sedándola, con lo que contravendré su deseo de poder controlar su situación. Un deseo que no ha perdido intensidad con la paranoia: su determinación de protegerse del daño que piensa que la está amenazando. El cuerpo de June está aún en condiciones de estar de pie y caminar, y me preocupa mucho tener que sedar a alguien en estas condiciones. Llamo por teléfono a la asesora médica con quien trabajo y le dejo un mensaje para que me llame... Llega la hija de June, está impresionada y se le saltan las lágrimas. Me arrojo junto a ella, pongo las manos sobre las suyas y le digo quién soy. Le pregunto si quiere hablar conmigo, y asiente con la cabeza. Le dice a su madre que volverá en un par de minutos, y ella le advierte de que tenga cuidado porque "intentarán [Sally y yo] engañarte también a ti".

... Me siento junto a ella [la hija de June]... escucho lo que me explica, que está muy afectada por el estado de su madre, por lo deprisa que va todo, que había prometido cuidar de su madre en casa, para que no muriera en el hospital, pero que no podría arreglárselas para hacerlo. Le digo que estoy de acuerdo y que necesitamos cuidarla, y que estoy esperando el consejo sobre la mejor forma de hacerlo... que normalmente hacemos que la persona se tranquilice, con sedantes. Considera que esto... daría a su madre cierta dignidad: "Se horrorizaría si supiera en qué estado se encuentra; es que no es ella"... Explica que sus hermanos no tenían previsto venir a ver a su madre este fin de semana y que quizá deberían hacerlo, y le digo que sí. Pregunta si sería mejor que vinieran hoy, y le repito que sí. Decide ir a comprar algo de comer para su madre en la tienda del hospital y llamar a sus hermanos. Sally y yo ponemos al corriente a Bill, y nos vamos a comer algo y a buscar ayuda.

El relato sigue y pasa a detallar el incidente que se produce cuando la asesora de enfermería tiene que sedar a la paciente, y el coste emocional que supone para todos los implicados: la enferma, su hija, Sally y la propia asesora de enfermería.

Investigació basada en les arts (*arts-based research*)

Aquest corrent **empra formes artístiques com a mètode d'investigació** per a explorar i representar el coneixement.

Característiques principals

1. **Enfocament creatiu:** usa formes artístiques com la narrativa visual, el teatre, la música i la dansa per a **representar i analitzar la realitat**.
2. **Mètodes:** creació d'obres d'art, *performances*, instal·lacions, etc.
3. **Objectiu:** fomentar la comprensió de realitats complexes a través de les arts.

Inclou disciplines com la narrativa visual, el teatre i la música.

En pedagogia social permet abordar temes complexos de manera innovadora i creativa, i fomenta la reflexió crítica i l'empatia entre els participants.

Investigació basada en les arts (*arts-based research*)

Aplicacions en pedagogia social

- Ús de formes artístiques per a explorar i transformar la comprensió sobre la justícia social mitjançant el foment de la reflexió crítica i l'acció col·laborativa.
- Projectes artístics comunitaris: promouen la cohesió social i la participació ciutadana mitjançant obres d'art que reflecteixen les experiències i aspiracions dels membres de la comunitat.



Luz dice que ella ni siquiera sabe, que es un poco lo que es ella, y lo que está consiguiendo en el teatro, **"A mí me decían no sabes, no puedes, y yo digo sí sé, si puedo"** (1h:20), y Antonio dice que muy guay que haya cogido el folio y lo haya transformado en algo distinto, como los abanicos del corpus, que son un bien común que genera que la gente esté más a gusto, "¿Te puedo decir una cosa? Yo soy como un abanico" Luz cuenta que le gusta que la gente de su alrededor esté a gusto, que es como ella consigue estar bien. Dicen que puede ser también una almeja, hacen extrañamiento en la mirada, trabajan pensamiento divergente.

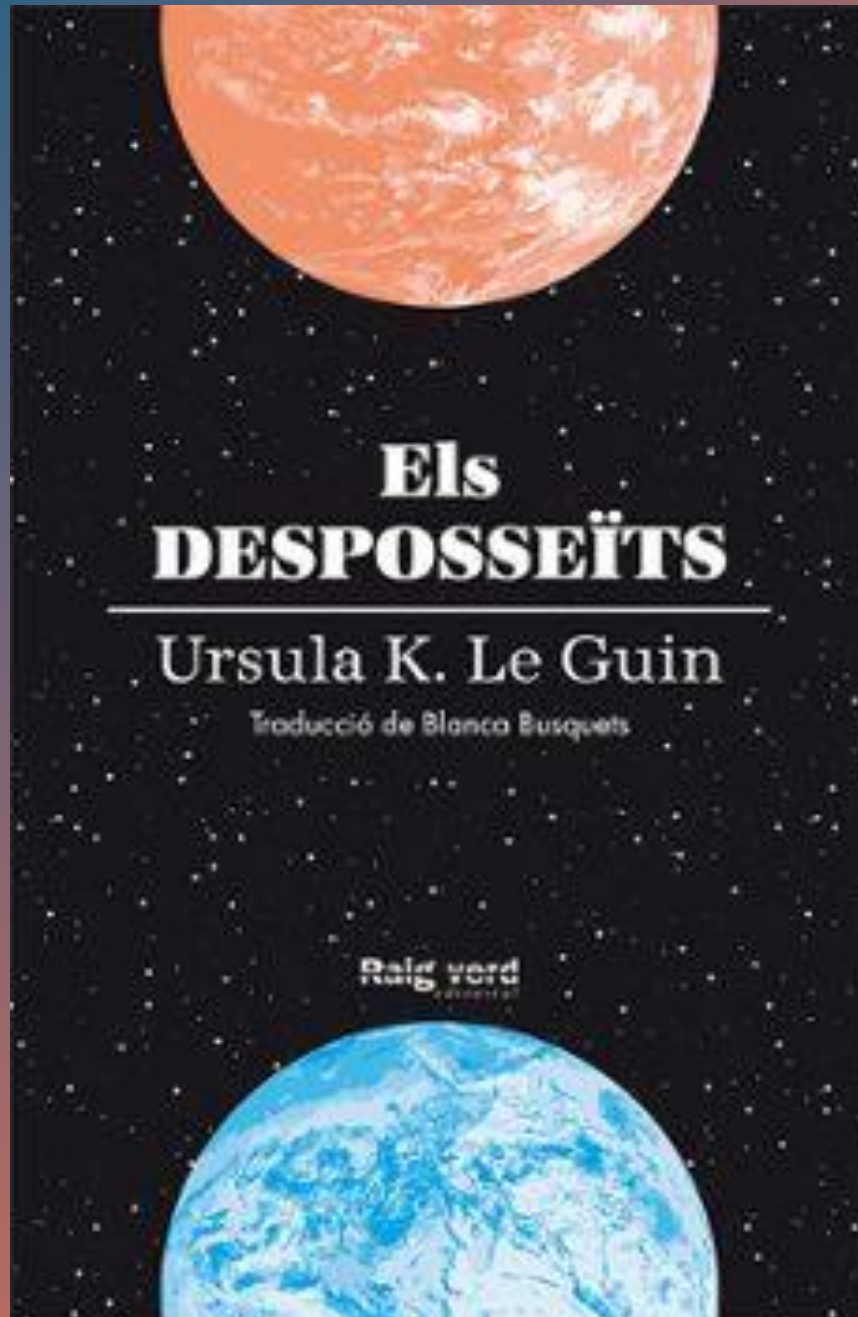


La investigació també és una educació de la mirada i un acte de trobada amb els altres, d'escolta i d'obertura a allò que desconeixem...

Aprendre a mirar és la base de l'OBSERVACIÓ PARTICIPANT.

I les arts eduquen la mirada: ens ensenyen a mirar i a escoltar!





Les arts també ens estimulen la *imaginació social*

- Recordem que la PEDAGOGIA SOCIAL és una CIÈNCIA PROPOSITIVA, vinculada a la recerca de millores de les realitats que estudia.
- Per a imaginar millores al mal estat de les coses la imaginació és imprescindible...

“El dia que som capaços de concebre un estat de coses diferent es projecta una nova llum sobre els nostres problemes i patiment, i llavors decidim que són insuportables” (Sartre, 1956, citat en Greene, 2005, p. 17).

“La incapacitat de concebre un ordre de coses millor pot donar lloc a una resignació que paralitzi les persones i que els impedisca actuar per a provocar el canvi” (Greene, 2005, p. 37).

“L’art, a través de la capacitat que té d’imaginar futurs, pot crear vides paral·leles, anhels que compensen la falta d’anhel quotidià” (Fernández Cao, 2015, p. 91).

La investigació en pedagogia social també és un procés RELACIONAL: RELACIONS D'ALTERITAT



“Passem molts anys, massa anys, sentint, parlant, buscant informació, opinant, llegint i escrivint sobre els altres *específics* de l'educació (els discapacitats, els pobres, els infants, els que pareix que no aprenen, els estrangers, els gitanos, els bolivians, les xiquetes, els joves i tants d'altres) com si d'això tractara tota amorositat educativa. Tanmateix, potser l'únic record que ens pareix que val la pena és sentir i pensar en cada moment en què hem sigut (i en què som) incapaços de relacionar-nos amb ells”.

(Skliar, 2013)

<https://www.youtube.com/watch?v=-z0eqA8h9-E>



ESPECTÁCULO VISIBILIZANDO

+ Taller de teatro documental en torno al
espectáculo

28 DE MARZO DE 2025

10.00h. - 13.30h

Aula FCE2 (Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación)

Con: grupo activista FUTUN y Yasna Pradena (Universidad de
Valladolid)



PROGRAMA

10.00 - 11.00 Espectáculo "Visibilizando" y coloquio con el público

Aula FCE 2

Visibilizando presenta un conjunto de monólogos que reflejan la experiencia del colectivo migrante, donde se cuestiona la normalidad con que se naturalizan ciertas discriminaciones, de las que no se quiere hablar. Es un propuesta escénica del colectivo *artista* FUNTUN, nacido en el seno de València Acull hace más de diez años.

11.15- 13.30 Taller de teatro documental en torno al espectáculo

Aula de Cristal/Aula FCE 2

A cargo de: Yasna Pradena (Universidad de Valladolid), doctora especializada en teatro social, educación y epistemologías feministas.

Financian: Proyecto I+D ReDOC: Redes colaborativas en educación. Docencia crítica para una sociedad inclusiva (PID2022-138882OB-I00), Comisión de Cultura, Departamento de Teoría de la Educación.

Actividad enmarcada en el proyecto "Desbordes creativos del aula universitaria" (más info en belen.massso@uv.es)





Et propose una activitat de recerca per a fer en ocasió de l'espectacle i el taller de divendres vinent. Es tracta d'una petita autoetnografia sobre el que has après durant la jornada.

Les preguntes de recerca són les següents:

- **Què és allò que més m'ha sorprès o interessat dels monòlegs i del taller posterior?**
- **He après res de nou? Els preconceptes dels quals partia en relació amb la població migrant o amb els problemes socials reflectits als monòlegs s'han transformat en algun sentit?**
- **De quina manera l'experiència viscuda em pot servir per a pensar sobre pedagogia/educació social? Pots inspirar-te en el text de Venceslao (2022) sobre les categories estigmatitzants, i també en l'article 1 i 2 del Codi deontològic i en el text d'Úcar (2018) "La pedagogia social enfront de les desigualtats i vulnerabilitats en la societat (bibliografia obligatòria del bloc 1).**



Prenent en consideració aquestes preguntes, escriu un petit diari de camp (una o dues pàgines) sobre la teua experiència en la jornada del divendres 28. Intenta detectar incidents crítics i inspiradors amb què pugues il·lustrar les teues reflexions, i sigues molt minuciosa en la descripció. Pots fer ús del dibuix, de l'escriptura poètica, de cançons...

CAPÍTULO III.

Normas Deontológicas Generales

SECCIÓN PRIMERA.

El educador/a social en relación con los sujetos de la acción socioeducativa

Artículo 1. En su relación con la persona, guardará un trato igualitario sin discriminación por razón de sexo, edad, religión, ideología, etnia, idioma o cualquier otra diferencia.

Artículo 2. En sus acciones socioeducativas evitará el uso de métodos y técnicas que atenten contra la dignidad de las personas, el uso de nociones y términos que fácilmente puedan generar etiquetas devaluadoras y discriminatorias.

Mesa Coloquio
**Las paradojas de la Educación Social
y sus efectos**



Categorías estigmatizadas y ética de las consecuencias

Stigmatised categories and the ethics of consequences

Marta Venceslao. Profesora de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona, Dra. en Antropología y diplomada en Educación Social. Miembro del Grup de Recerca sobre Exclusió i Control Social (GRECS). Co-directora del Master Universitario Estudios avanzados sobre exclusión social. mvenceslao@ub.edu

Bibliografia

Fernández, F. V. (2009). *Pan y rosas: fundamentos de exclusión social y empoderamiento*. Cáritas Española.

Greene, M. (2005). *Liberar la imaginación*. Barcelona: Graó.

Fernández Cao (2015). *Para qué el arte*. Paidós.

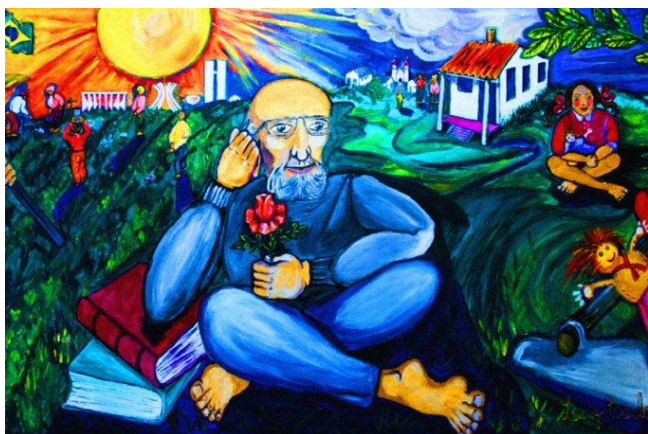
Herrería, A. F. (2003). La educación para la paz en el contexto de la complementación de paradigmas y la postmodernidad. *Educación XX1*, (6), 107-127.

Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.

Santos, B. D. S. (2003). *Crítica de la razón indolente: contra el desperdicio de la experiencia* (vol. 1). Desclée de Brouwer.

Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Ediciones Morata.

Skliar, C. (2013). *Experiencia y alteridad en educación*. Homo Sapiens Ediciones.



MANUAL DEL PROYECTO DEL PROGRAMA DE RÀDIO EN PEDAGOGIA SOCIAL

PEDAGOGIA SOCIAL

Dra. Belén Massó Guijarro

Departament de Teoria de l'Educació

Belen.massó@uv.es

Despatx 407, planta 4a, Facultat de Filosofia
i Ciències de l'Educació (tutories: dimecres
d'11.00 a 14.00 h).

CONTINGUT DEL MANUAL

1. Introducció	3
2. Objectius d'aprenentatge.....	3
3. Rols	3
Descripció dels rols: a) Coordinador/a d'investigació i autoavaluador/a reflexiu del grup .	4
b) Guionista i creador/a de continguts	4
c) Locutor/a principal	4
d) Gestor/a de relacions i treball de camp	4
e) Editor/a de continguts i qualitat	4
4. Estructura del programa de ràdio	4
Identitat del programa, distribució de rols i investigació preliminar	5
5. Producció de continguts	5
Episodi 1: presentació del programa, definició col·lectiva de <i>pedagogia social</i> i introducció teòrica del tema.....	5
Episodi 2: entrevistes i veus des del terreny.....	5
Episodi 3: anàlisi cultural i reflexió crítica	6
Episodi 4: cobertura d'activitats de classe	6
Episodi 5: propostes d'acció socioeducativa i conclusions.....	6
6. Cronograma de treball.....	6
7. Documents per lliurar i avaluació.....	7
a) Part escrita i enregistrada (50% de la nota final)	8
b) Exposició i dinamització (10% de la nota final)	8
8. Exemples per a inspirar la creació dels vostres programes de ràdio.....	8
9. Recursos tècnics per a la creació dels vostres pòdcasts.....	9

1. Introducció

Benvinguts i benvingudes a aquest projecte de creació d'un programa de ràdio sobre pedagogia social. Aquesta pràctica us ofereix una valuosa oportunitat per a explorar els desafiaments de la intervenció socioeducativa que més us interessin i sobre els quals voleu aprofundir.

Com ens recorda Violeta Núñez, "tot educador social és pedagog social: pensa, elabora i posa en marxa (i llegeix críticament) models d'educació social". Aquest projecte us convida a fer els primers passos en aquest procés de reflexió i d'elaboració crítica sobre l'educació social. En aquest sentit és essencial tenir present que l'educació no és mai un procés neutral, sinó un acte polític de construcció de consciència. Freire ens va mostrar que la vertadera educació no consisteix a transferir coneixements, sinó a crear possibilitats per a produir i construir coneixements. És per això que aquest treball us desafia a entendre l'educació com una pràctica de la llibertat, en què l'aprenentatge és un espai de moviment i possibilitat.

Des d'aquesta perspectiva, el programa de ràdio que heu de crear transcendeix el simple exercici acadèmic. Es converteix en un espai per a aprendre sobre realitats socials complexes i reflexionar críticament sobre el paper de l'educació social en aquestes realitats. Aquest projecte representa una oportunitat per a explorar de quina manera la pedagogia social pot contribuir a crear canals que amplifiquen les veus de col·lectius sovint silenciats en els mitjans tradicionals. El projecte us desafia a investigar, qüestionar i imaginar formes creatives d'abordar temes socials rellevants. No es tracta de *donar veu* a ningú, sinó d'aprendre a escoltar i crear espais de diàleg i reflexió crítica, com proposen aquests pensadors crítics de l'educació.

En aquest procés heu de posar en pràctica allò que Hooks denomina *educació com a pràctica de la llibertat*. Esteu preparats i preparades per a submergir-vos en aquest aprenentatge? El micròfon és vostre: useu-lo com una eina per a explorar, aprendre i créixer com a futurs educadors i educadores socials.

2. Objectius d'aprenentatge

- Aplicar coneixements teòrics de pedagogia social a situacions pràctiques.
- Desenvolupar habilitats de recerca fent ús de recursos acadèmics.
- Analitzar críticament l'educació social com a camp professional i de recerca.
- Explorar la dimensió ètica de la professió i el codi deontològic.
- Examinar la pedagogia social respecte a l'exclusió i la vulnerabilitat contemporànies.
- Identificar i qüestionar mirades *estigmatitzants* sobre col·lectius vulnerables.

3. Rols

En aquest projecte hi haurà **cinc rols** que seran **rotatius** en cada episodi, la qual cosa significa que tot l'estudiantat passarà per cada rol en cada episodi. Aquesta alternança no sols fomenta la col·laboració i el treball en equip, sinó que també permet a cada membre del grup adquirir una experiència integral en la producció del pòdcast. Al final de cada episodi totes les persones participants hauran tingut l'oportunitat de contribuir-hi des de diverses perspectives, cosa que les enriquirà tant en el procés d'aprenentatge com en el desenvolupament personal.

Com a futures educadores i educadors socials és fonamental cultivar la competència del treball en equip. Aquesta habilitat és essencial en el camp de l'educació social, on sovint es treballa en contextos multidisciplinaris i es requereix una col·laboració efectiva per a tractar problemàtiques socials complexes.

A més, tal com s'explica més endavant en l'apartat "Documents que s'han de lliurar", cada membre del grup ha de fer un exercici autoreflexiu per a autoavaluar el seu quefer en l'equip en el marc de cada episodi. Aquest exercici implica analitzar punts forts i àrees de millora, prenent com a base la taula inclosa en els annexos. Aquest procés d'autoavaluació continu permetrà a l'estudiantat adquirir una consciència crítica sobre el seu propi acompliment i la contribució al treball col·laboratiu,

Descripció dels rols

a) Coordinador/a d'investigació i autoavaluador/a reflexiu del grup

Responsable de buscar, seleccionar i analitzar informació acadèmica i social rellevant per a cada episodi. Manté el rigor científic i la perspectiva crítica del contingut. També s'encarrega d'obtenir evidències sobre el mateix procés de treball per a facilitar un procés autoreflexiu que serveix per al creixement del grup. Aquesta persona ha d'obtenir evidències emprant com a esquema base la realització d'una anàlisi DAFO en què detecte amenaces, punts dèbils, punts forts i oportunitats del grup en cada episodi.

b) Guionista i creador/a de continguts

Elabora el guió de cada episodi estructurant la informació obtinguda i creant un fil narratiu coherent. Crea continguts originals basats en la recerca feta.

c) Locutor/a principal

Condueix el programa, presenta els temes i fa les entrevistes principals. És la veu principal del pòdcast i ha de comunicar conceptes complexos de manera entenedora.

d) Gestor/a de relacions i treball de camp

Coordina les entrevistes, gestiona el contacte amb experts i col·lectius rellevants i organitza el treball de camp necessari per a cada episodi.

e) Editor/a de continguts i qualitat

S'encarrega de revisar i refinar el contingut final del pòdcast, s'assegura que tinga coherència amb els objectius d'aprenentatge i continguts teòrics de l'assignatura i que mantinga una mirada crítica sobre els temes tractats.

4. Estructura del programa de ràdio

Els grups han d'elegir un tema vinculat a la pedagogia social que, preferiblement:

- Represente un problema urgent i que es pugui tractar des de la perspectiva de la pedagogia social.
- Implique una vulneració de drets humans.
- Tinga rellevància social actual.

Exemples de temes:

Adolescències trans.

Addicció a substàncies tòxiques en infants i adolescents.

Addicció a les noves tecnologies en infants i adolescents.

Persones adultes amb addiccions de llarga duració.

Drets sexuals de les persones amb discapacitat.

Educació social en presons espanyoles.

Adolescents en conflicte amb la llei en medi obert.

Situació de migrants i racisme.

Treballadores de la llar i les cures.

Exclusió social de persones sense llar.

Violència de gènere en adolescents.

Assetjament i ciberassetjament en entorns educatius.

Identitat del programa, distribució de rols i investigació preliminar

Abans de començar la producció de continguts és fonamental que cada grup definisca la identitat del seu programa:

- Nom del programa: trieu un nom atractiu i rellevant que reflectisca la temàtica i l'enfocament del vostre programa.
- To i estil: definiu el to general (informatiu, conversacional, crític, etc.) que mantindreu al llarg dels episodis.
- Rols dels participants: assigneu rols específics a cada membre del grup (per exemple, investigador principal, entrevistador, editor de guions, coordinador de producció, etc.). Els rols assignats han d'alternar-se en cada episodi. Als annexos teniu disponible una graella que heu d'incloure en el lliurament final del treball i en què cal indicar el rol de cada membre en cada episodi.

5. Producció de continguts

Episodi 1. Presentació del programa, definició col·lectiva de *pedagogia social* i introducció teòrica al tema

- En aquest episodi s'ha de presentar el programa de ràdio, les persones participants, el concepte de programa, l'enfocament, etc. També s'hi ha d'incloure una definició consensuada i construïda col·lectivament del concepte *pedagogia social*.
- En aquest episodi és necessari perfilar molt bé la temàtica, la problemàtica i el col·lectiu triat. Per a fer-ho s'han de buscar un **mínim de tres articles científics** sobre la problemàtica triada i **tres notes de premsa d'actualitat sobre el tema**. L'objectiu és identificar dimensions problemàtiques i desafiaments.

Episodi 2. Entrevistes i veus des del terreny

- Entrevista a una **educadora social** en actiu que treballa en el tema.

- *Vox populi*: entrevistes breus a persones a peu de carrer sobre la percepció que tenen sobre el tema.
- Entrevista a una persona directament afectada per la problemàtica (opcional, depenent de la sensibilitat del tema i evitant l'exotització o possible incomoditat de la persona participant).
- UNA ALTRA OPCIO: també pot fer-se una història de vida a una interlocutora clau. Aquesta història de vida, si és prou àmplia, podria substituir la realització de les entrevistes més breus que es proposen.

Episodi 3. Anàlisi cultural i reflexió crítica

- Anàlisi d'una pel·lícula relacionada amb el tema.
- Discussió sobre una cançó o sobre un grup de cançons que reflectisca aspectes de la problemàtica.
- Reflexió sobre la violència simbòlica que pateix el col·lectiu elegit.
- Identificació de representacions estereotipades en mitjans de comunicació.
- Anàlisi de discursos dominants que perpetuen la marginació.
- Exploració de com el llenguatge i les imatges poden reforçar l'exclusió social.
- Vinculació de l'anàlisi amb les aproximacions teòriques exposades en el primer episodi.

Episodi 4. Cobertura d'activitats de classe

- Resum i anàlisi de l'activitat d'art i cultura a la presó (26 de febrer).
- Reflexions sobre l'espectacle artivista (28 de març).
- Anàlisi del documental *La naturalesa de l'extraordinari* (11 d'abril).

Episodi 5. Propostes d'acció socioeducativa i conclusions

- Investigació sobre propostes d'intervenció socioeducativa realitzades per a una millora de la problemàtica elegida.
- Reflexió final sobre el paper de la pedagogia social en la transformació social i síntesi dels aprenentatges principals.

6. Cronograma de treball

Gener del 2025

29 de gener: presentació del projecte i formació de grups.

31 de gener: elecció de temàtiques i assignació de rols per al primer episodi.

Febrer del 2025

5 de febrer: inici de la investigació preliminar.

7 de febrer: taller de cerca de fonts acadèmiques.

12 de febrer: definició de la identitat del programa.

14 de febrer: elaboració del guió de l'episodi 1.

19 de febrer: revisió del guió de l'episodi 1.
21 de febrer: finalització de l'episodi 1.
26 de febrer: activitat d'art i cultura a la presó.
28 de febrer: reflexió sobre l'activitat i la planificació de l'episodi 2.

Març del 2025

5 de març: preparació d'entrevistes per a l'episodi 2.
7 de març: realització d'entrevistes.
12 de març: elaboració del guió de l'episodi 2.
14 de març: finalització de l'episodi 2.
26 de març: preparació per a l'espectacle artivista.
28 de març: espectacle artivista.

Abril del 2025

2 d'abril: reflexió sobre l'espectacle i planificació de l'episodi 3.
4 d'abril: anàlisi de pel·lícula i cançó per a l'episodi 3.
9 d'abril: elaboració del guió de l'episodi 3.
11 d'abril: documental *La naturalesa de l'extraordinari*.
16 d'abril: finalització de l'episodi 3.
18 d'abril: planificació de l'episodi 4.
23 d'abril: elaboració del guió de l'episodi 4.
25 d'abril: finalització de l'episodi 4.
30 d'abril: planificació de l'episodi 5.

Maig del 2025

2 de maig: elaboració del guió de l'episodi 5.
7 de maig: finalització de l'episodi 5.
9 de maig: revisió final de tots els episodis.
14 i 16 de maig: presentacions finals dels programes.

7. Documents que s'han de lliurar i avaluació

Al final del quadrimestre, en la data acordada amb la professora, cada grup ha de lliurar un **fitxer d'àudio** (o més d'un, amb cadascun dels episodis, a elecció de l'estudiantat) juntament amb un document escrit.

Aquest **document escrit** ha d'incloure:

- Els guions escrits de cada episodi.
- El document de l'annex I, anomenat **Anàlisi DAFO per a l'autoavaluació grupal**, en què la persona que ocupe el rol d'autoavaluador/a reflexiu/iva ha d'haver fet una anàlisi DAFO del treball de grup per a cada episodi. Aquesta anàlisi ha de reflectir la trajectòria que el grup ha seguit en el procés d'elaboració de cada episodi.
- La rúbrica inclosa en l'**annex 2**, emplenada de manera consensuada pel grup **a partir de les autoavaluacions fetes per l'anàlisi DAFO** en cada episodi. El grup ha d'assignar-se una nota final. Aquesta nota consensuada pel grup constitueix el 5% de la nota final de la pràctica.
- Un document d'autoavaluació individual per a cada membre del grup, seguint la taula i l'esquema adjunts en l'**annex 3**. Aquest document ha de reflectir la reflexió personal de cada estudiant sobre el seu aprenentatge i contribució al projecte.

La pràctica del pòdcast representa el **60%** de l'avaluació final de l'assignatura, distribuïda de la manera següent:

a) Part escrita i enregistrada (50% de la nota final)

- **40%: avaluació del docent sobre el contingut i la qualitat del pòdcast.**
- **5%: autoavaluació grupal.**
- **5%: autoavaluació individual.**

b) Exposició i dinamització (10% de la nota final)

- Presentació d'un episodi a classe + dinamització d'una activitat participativa (ex.: teatre-fòrum). La duració de cada presentació s'estableix al llarg de la matèria, però és d'uns 15/20 minuts per grup.

8. Exemples per a inspirar la creació de programes de ràdio

Per a ajudar-vos a conceptualitzar i estructurar el programa de ràdio, us recomane escoltar alguns episodis de pòdcasts que tracten qüestions rellevants per a la pedagogia social. Aquests exemples us poden servir d'inspiració tant en contingut com en format:

- "Cuento de Navidad: los fantasmas de la pobreza" (*Carne Cruda* #1440)
https://www.ivoox.com/cuento-navidad-fantasmas-pobreza-audios-mp3_rf_136941122_1.html
Aquest episodi narra un conte de Nadal que explora la discriminació contra les persones en situació de pobresa a Espanya. Inclou la participació d'experts com Ruth Caravantes d'EAPN, l'autor Sergio Fanjul i la fiscal Susana Gisbert. És un exemple excel·lent de com es tracten qüestions complexes com l'aprorofòbia de manera creativa i accessible.
- "DANA: todo lo que ha fallado" (*Carne Cruda* #1416)
https://www.ivoox.com/dana-todo-lo-ha-fallado-carne-cruda-audios-mp3_rf_135428129_1.html i "DANA: cómo se gestiona una emergencia" (*Carne Cruda* #1421)
<https://www.ivoox.com/dana-como-se-gestiona-emergencia-carne-cruda->

[audios-mp3_rf_135791000_1.html](#)

Aquests dos episodis tracten les conseqüències d'un desastre natural i com afecta grups vulnerables, com és el cas de les treballadores de la llar. Ofereixen una perspectiva sobre la manera com els successos climàtics poden exacerbar les desigualtats socials existents.

- *Ciberlocutorio*: "Habitar en la ciudad"

https://www.ivoox.com/habitar-ciudad-audios-mp3_rf_102355117_1.html

Aquest episodi explora qüestions d'urbanisme i com afecten els diversos grups socials, informació que pot ser rellevant per a projectes que tracten la inclusió social en entorns urbans.

9. Recursos tècnics per a la creació de pòdcasts

Per al muntatge i la postproducció del pòdcast us recomane les eines de programari lliure següents. Aquests recursos us permetran fer totes les operacions necessàries per a crear el pòdcast sense incórrer en despeses addicionals. Us recomanem familiaritzar-vos amb aquestes eines abans de començar el procés de producció.

Edició d'àudio

- Audacity: editor d'àudio multiplataforma; potent i fàcil d'usar.
- Ardour: programari d'enregistrament i edició multipista més avançat.

Creació de música i efectes sonors

- LMMS (Linux MultiMedia Studio): per a crear música i efectes sonors personalitzats.
- Hydrogen: caixa de ritmes virtual per a crear patrons de percussió.

Enregistrament de veu

- SimpleScreenRecorder: pot usar-se per a enregistrar àudio a través del micròfon.

Neteja d'àudios

- Noise Repellent (connector per a Audacity): ajuda a reduir el soroll de fons en els enregistraments.

Allotjament i distribució

- Archive.org: plataforma gratuïta on podeu allotjar i distribuir el pòdcast.

Tutorials recomanats

- Tutorial de David Mulé que t'ensenya a enregistrar el teu primer pòdcast a casa:
<https://www.youtube.com/watch?v=WvjLVJ0nk2g>
- Sèrie de tutorials "Cómo hacer un podcast" del canal Explora Podcasts:
https://www.youtube.com/playlist?list=PLkVp-soQNRjrQfEZ1ubrUdvY91_Akfp49

ANNEX I. Anàlisi DAFO per a l'autoavaluació grupal

Per a fer una anàlisi DAFO del vostre grup useu aquesta taula com a punt de partida. Empleneu cada quadrant (debilitats, amenaces, fortaleces i oportunitats) amb els factors que considereu rellevants per al vostre grup i projecte. Com que no hi ha límits en el nombre de punts, sentiu-vos lliures per a ser creatius i reflexius en aquesta anàlisi. És important que actualitzeu aquesta taula després de cada episodi per a poder seguir el vostre progrés al llarg del projecte. Aquest procés us ajudarà a identificar àrees de millora i a potenciar els vostres punts forts com a equip.

Anàlisi DAFO per a l'autoavaluació grupal		
INTERNES	DEBILITATS	
	FORTALESES	
EXTERNES	AMENACES	
	OPORTUNITATS	

ANNEX 2. Autoavaluació individual

Cada membre del grup ha de completar aquesta graella després de reflexionar sobre el seu acompliment, els desafiaments a què s'ha enfrontat i quines coses ha après. També ha d'autoassignar-se una nota final, que serà el 5% de la nota final del treball. Es valora positivament la sinceritat, l'honestedat i la capacitat autoreflexiva que mostre cada estudiant del grup.

Episodi	Rol exercit	Tasques fetes	Desafiaments	Aprenentatges	Àrees de millora
1					
2					
3					
4					
5					

ANNEX 3. Rúbriques d'avaluació

a) Rúbrica d'autoavaluació grupal (emplenada per l'estudiant; 5% de la nota final)

Aquesta rúbrica està dissenyada per a l'autoavaluació final del grup i s'emplena basant-se en les anàlisis DAFO resultants de cada episodi. El grup, després de reflexionar sobre com han funcionat al llarg de tot el projecte, emplena aquesta rúbrica de manera consensuada. La puntuació final que el grup s'assigne serà el 5% de la nota final del treball.

Responsabilitat individual: *Com hem assumit les responsabilitats individuals al llarg del projecte? Hem complert tots els compromisos adquirits? En quina mesura hem assumit les nostres responsabilitats? Hi ha hagut una evolució positiva? Hem aconseguit que la majoria assumisca les seues responsabilitats? Quines àrees necessiten millora? Quins factors han dificultat l'assumpció de responsabilitats individuals? Com podem millorar en projectes futurs?*

Distribució de tasques i alternança de rols: *Com hem aconseguit una distribució equitativa i eficient de les tasques? Com ha funcionat l'alternança de rols al llarg dels episodis? En quins aspectes ha sigut bona la distribució de tasques? Quins desequilibris hem detectat en aquesta distribució i com els hem abordats? Quins han sigut els principals desequilibris en la distribució de tasques? Com podem millorar l'alternança de rols en el futur? Quines dificultats*

hem trobat en la distribució de tasques? Com podem fer-la més equitativa i eficient en futurs projectes?

Compromís grupal: Com hem aconseguit mantenir un alt nivell de compromís i col·laboració durant tot el projecte? Quins exemples concrets podem destacar d'aquest alt nivell? En quins aspectes hem demostrat un bon compromís grupal? On podem millorar encara més? Quin nivell bàsic de compromís hem aconseguit? Quins factors han limitat que la col·laboració siga més gran? Quins obstacles hem tingut per a aconseguir més compromís grupal? Com podem superar-los en el futur?

Actitud ètica: Com hem integrat el codi deontològic en el nostre quefer al llarg de tots els episodis? A quins dilemes ètics ens hem enfrontat i com els hem resolt? En quina mesura hem demostrat una bona actitud ètica? Hi ha aspectes del codi deontològic que necessitem entendre millor? Quines inconsistències hem detectat en la nostra actitud ètica? Com podem millorar la nostra comprensió i l'aplicació del codi deontològic? A quins problemes ètics ens hem enfrontat? Com podem millorar la nostra comprensió i l'aplicació del codi deontològic en futurs projectes?

Resolució de conflictes: Quins exemples podem donar de resolució eficaç i constructiva de conflictes al llarg del projecte? Què hem après d'aquestes experiències? Com hem gestionat els conflictes en general? Quines estratègies han funcionat millor? Quins reptes hem tingut en la resolució de conflictes? Com podem millorar les nostres habilitats en aquest aspecte? Quines dificultats específiques hem tingut en la resolució de conflictes? Quines estratègies podem seguir per a millorar en el futur?

Criteri	Molt bé (9-10)	Bé (7-8)	Regular (5-6)	Insuficient (0-4)
Responsabilitat individual				
Distribució de tasques i alternança de rols				
Compromís grupal				
Actitud ètica				
Resolució de conflictes				

b) Rúbrica per a l'avaluació del contingut i la qualitat del pòdcast (emplenada per la docent; 40% de la nota final)

Criteri	Excel·lent (4)	Bo (3)	Acceptable (2)	Necessita millorar (1)
Definició col·lectiva de pedagogia social	Presenta una definició de pedagogia social construïda col·lectivament que reflecteix profundament la teoria i els debats de les sessions teòriques.	La definició col·lectiva és bona; inclou la majoria dels aspectes teòrics discutits a classe.	La definició col·lectiva és bàsica, amb algunes connexions amb la teoria però hi falta profunditat.	No presenta una definició col·lectiva clara o no reflecteix els continguts teòrics vistos a classe.
Rigor i anàlisi crítica	Demostra una anàlisi profunda i crítica de la informació, amb	Mostra un bon nivell d'anàlisi crítica en la majoria de les	Presenta una certa anàlisi crítica, però falta profunditat en diversos aspectes	Manca d'anàlisi crítica i es limita a presentar informació sense

	arguments sòlids i ben fonamentats en totes les seccions del programa.	seccions, encara que alguns arguments podrien desenvolupar-se més.	del programa.	qüestionar-la.
Aplicació de continguts teòrics	Aplica de manera excel·lent els conceptes teòrics de pedagogia social. Estableix connexions clares i rellevants amb la pràctica en tots els episodis.	Aplica adequadament la majoria dels conceptes teòrics, encara que algunes connexions podrien ser més clares.	Aplica alguns conceptes teòrics, però les connexions amb la pràctica són limitades.	A penes aplica conceptes teòrics o els aplica de manera incorrecta.
Compliment de terminis i estructura	Compleix perfectament tots els terminis del cronograma i segueix totes les indicacions del manual respecte a l'estructura i el contingut de cada episodi.	Compleix la majoria dels terminis i segueix la major part de les indicacions sobre estructura i contingut.	Compleix alguns terminis i segueix parcialment les indicacions sobre estructura i contingut.	Incompleix la majoria dels terminis i no segueix les indicacions sobre estructura i contingut adequadament.
Distribució i alternança de rols	Assigna i alterna els rols de manera equitativa i efectiva en cada episodi. Compleix les especificacions del manual.	Assigna i alterna els rols adequadament en la majoria dels episodis, amb algunes inconsistències menors.	L'assignació i l'alternança de rols és irregular, amb algunes omissions o desequilibris.	No hi ha una clara assignació o alternança de rols, o no segueix les especificacions del manual.
Ús responsable de fonts i d'intel·ligència artificial	Demostra un ús ètic i crític de la IA i de les fonts d'informació. Cita adequadament segons les normes APA i avalua críticament la informació obtinguda.	Usa la IA i les fonts de manera responsable, encara que podria millorar en l'avaluació crítica o en algunes citacions.	Usa la IA i les fonts, però no sempre de manera crítica o ètica. Algunes citacions no segueixen les normes APA.	Ús inadequat o no ètic de la IA i les fonts, sense citar correctament o sense avaluar críticament la informació.
Aplicació de mètodes d'investigació	Empra correctament els procediments d'obtenció d'informació específics de l'educació social en tots els episodis rellevants.	Aplica la majoria dels procediments d'obtenció d'informació de manera adequada.	Usa alguns procediments d'obtenció d'informació, però amb errors o omissions.	No usa els procediments d'obtenció d'informació adequats o els usa de manera incorrecta.
Creativitat i originalitat en la proposta	El programa és altament creatiu i original, amb un enfocament innovador en la presentació de continguts i en l'ús de recursos sonors.	El programa mostra creativitat i algunes idees originals en la presentació, encara que algunes parts són convencionals.	El programa presenta una certa creativitat en l'enfocament, però la majoria de les idees són convencionals.	El programa manca de creativitat i originalitat tant en la presentació com en l'enfocament.
Visió crítica del tema	Ofereix una perspectiva crítica i reflexiva del tema elegit. Qüestiona supòsits i proposa alternatives en tots els episodis.	Presenta una visió crítica del tema, encara que algunes reflexions podrien aprofundir-hi més.	Mostra una certa visió crítica, però falta profunditat en el qüestionament de supòsits.	No presenta una visió crítica del tema. Es limita a descriure sense qüestionar.

Qualitat de les entrevistes i treball de camp	Les entrevistes i el treball de camp són excel·lents, aporten perspectives valuoses i diverses sobre el tema.	Les entrevistes i el treball de camp són bons, encara que algunes perspectives podrien explorar-se més.	Les entrevistes i el treball de camp són acceptables, però hi falten algunes perspectives importants.	Les entrevistes i el treball de camp són deficientes o inexistents.
Anàlisi cultural i reflexió crítica	L'anàlisi d'elements culturals (pel·lícules i cançons) és profund i es vincula excel·lentment amb la teoria i la problemàtica.	L'anàlisi cultural és bona, encara que algunes connexions amb la teoria podrien ser més clares.	L'anàlisi cultural és superficial i les connexions amb la teoria són febles.	No hi ha una anàlisi cultural significativa o està desconnectada de la teoria.
Investigació de projectes socioeducatius	Presenta una investigació exhaustiva de projectes existents relacionats amb el tema, els analitza críticament i els vincula amb la teoria.	Investiga diversos projectes rellevants, amb una bona anàlisi encara que algunes connexions teòriques podrien millorar-se.	Presenta alguns projectes, però l'anàlisi és superficial o les connexions teòriques són febles.	La investigació de projectes és mínima o inexistent, sense anàlisi crítica.
Integració d'activitats complementàries	Integra de manera excel·lent les activitats complementàries. Les analitza en profunditat i les vincula clarament amb els continguts teòrics.	Inclou les activitats complementàries amb una bona anàlisi, encara que algunes connexions teòriques podrien ser més explícites.	Esmenta les activitats complementàries, però l'anàlisi és superficial o les connexions amb la teoria són limitades.	A penes esmenta les activitats complementàries o les esmenta sense anàlisi ni connexió amb la teoria.
Treball en equip i anàlisi DAFO	El grup demostra un excel·lent treball en equip i una profunda capacitat autoreflexiva en l'anàlisi DAFO. Identifica clarament fortaleeses, debilitats, oportunitats i amenaces en cada episodi.	El grup mostra un bon treball en equip i una adequada capacitat autoreflexiva en l'anàlisi DAFO, amb algunes àrees en què es podria aprofundir més.	El grup presenta un treball en equip bàsic i una capacitat autoreflexiva limitada en l'anàlisi DAFO, amb algunes mancances en la identificació dels elements clau.	El grup mostra dificultats en el treball en equip i poca capacitat autoreflexiva en l'anàlisi DAFO, amb una identificació superficial o incompleta dels elements.

c) Rúbrica per a l'avaluació de l'exposició i dinamització (avaluada pel docent; 10% de la nota final)

Criteri	Excel·lent (9-10)	Bo (7-8)	Acceptable (5-6)	Millorable (0-4)
Claredat en la presentació	Exposició clara, concisa i ben estructurada.	Exposició majoritàriament clara i estructurada.	Exposició comprensible, però amb algunes inconsistències.	Exposició confusa o mal estructurada.
Domini del tema	Demostra un domini profund del tema.	Bon domini del tema, amb algunes imprecisions.	Domini bàsic del tema.	Falta de domini o errors significatius.
Dinamització	Estimula eficaçment la participació i	Bona estimulació de la participació i	Estimula la participació de forma	Poca estimulació o gestió deficient

de l'activitat	gestiona bé la dinàmica de l'activitat.	gestió de la dinàmica.	bàsica.	de la dinàmica.
Creativitat en l'activitat	Activitat altament creativa i participativa.	Activitat creativa i generalment participativa.	Activitat amb alguns elements creatius.	Activitat poc creativa o participativa.

DOCUMENT D'AJUDA PER A FER ENTREVISTES

Aquest document us guiarà a l'hora de redactar el guió per a l'entrevista i assegurarà que tingueu en compte tots els elements clau per a un treball de recerca efectiu en pedagogia social. La metodologia que empreu s'inscriu en la tradició de la investigació narrativa, ja que busca entendre les experiències i els significats dels participants a través de les seues històries i relats. Per a exemplificar com heu de compondre cadascun dels apartats posaré com a exemple un protocol d'entrevista que vaig fer per a la meua tesi doctoral.

1. Pregunta de recerca central

El guió sempre s'ha de basar en una reflexió teòrica que definisca el problema que s'estudia i en una exploració del context social de les persones entrevistades. En primer lloc escriviu la pregunta de recerca central que guiarà l'entrevista. Aquesta pregunta ha de ser clara i específica, relacionada amb la qüestió que estudieu.

En el cas de la meua tesi, les preguntes van ser: *de quina manera l'experiència de participació artística transforma la pràctica de la intervenció social? Poden les arts contribuir a millorar la qualitat de vida i la inclusió social de persones en situació socialment vulnerable?*

En el vostre cas heu d'escollir una bona pregunta de recerca, per exemple...

Quins són els principals reptes a què s'enfronta un educador social en el treball amb persones preses?

Com perceben els joves migrants la seua exclusió social i quines estratègies despleguen per a fer front a aquesta situació?

Quines són les principals dificultats que té una educadora social quan treballa amb adolescents tutelats que consumeixen drogues?

2. Selecció de la persona entrevistada

La selecció dels interlocutors o participants d'investigació és un dels aspectes metodològics clau en el procés de disseny d'una investigació qualitativa. Les decisions i els criteris adoptats per a resoldre aquest aspecte han de quedar **clarament descrits en l'informe d'investigació**. Gran part de la credibilitat de tot l'estudi depèn del fet que aquesta selecció es faça amb rigor metodològic i amb pertinència temàtica, com també de la transparència amb què s'explique la manera d'accedir als subjectes i la relació que s'hi estableix perquè participen en l'estudi. A més de les consideracions ètiques.

En aquest apartat heu d'explicar per què heu elegit aquest professional o persona per a la entrevista. Cal tenir en compte factors com ara pertinència de les seues experiències, accés geogràfic, qualitats com a comunicadors i predisposició a participar-hi.

En el cas de la meua tesi, una de les persones entrevistades va ser Antonio, un educador social que s'ocupava de persones sense casa, llicenciat en Belles Arts i que treballava amb mi al taller de teatre que vam organitzar a l'entitat granadina Calor y Café. En aquesta entitat vam crear un laboratori artístic adreçat a persones en situació socialment vulnerable i Antonio va participar en aquesta experiència com a mediador artístic i educador. L'elecció d'Antonio com a interlocutor de la meua recerca es justifica per diverses raons: a) Accessibilitat. Antonio era una persona accessible per a mi perquè treballàvem junts; b) Adequació. Era un informant clau perquè em podia donar informació molt rellevant per al meu objectiu de recerca.

En el vostre cas heu de justificar també l'elecció de les persones entrevistades. Per exemple:

Hem triat una persona jove migrant que ha experimentat l'exclusió social perquè pot oferir una perspectiva directa de les dificultats a què s'enfronta. A més, tenim garantida l'accessibilitat a aquesta persona perquè la coneixem directament...

Hem elegit una educadora social que treballa amb adolescents tutelats perquè té coneixement sobre les estratègies efectives per a abordar el consum de drogues i podem establir contacte directe amb aquesta professional perquè és...

3. Objectius de l'entrevista

En aquest apartat heu de definir els objectius que voleu complir amb l'entrevista.

En el cas del protocol de l'entrevista a Antonio, els objectius eren:

Objectiu 1: entendre les percepcions de l'educador social sobre l'ús del teatre com a eina d'intervenció socioeducativa i explorar les seues vivències sobre la potencialitat socioeducativa del teatre.

Objectiu 2: analitzar les percepcions de l'educador sobre les relacions socials i les interaccions entre els participants i l'educador possibilitades pel teatre.

4. Redacció de les preguntes i protocol

Finalment, redacteu una sèrie de preguntes que s'articulen amb els objectius de l'entrevista. Les preguntes han de ser obertes i coherents amb aquests objectius.

- El guió no és sagrat (criteri de flexibilitat): es pot modificar sobre la marxa sempre que la interacció ho requerisca. A vegades no es pot abordar íntegrament en les entrevistes (pot haver-hi problemes ètics o tàctics).
- **El guió ha d'aparèixer en els guions finals que entregueu dels vostres projectes d'investigació. Els guions, en general, sempre s'han d'incorporar als informes d'investigació i se n'ha d'explicar exhaustivament la lògica de construcció.**
- El guió pot incloure qüestions tancades (p. ex.: elements d'identificació sociodemogràfica com ara edat, sexe, estat civil, lloc de residència...). De fet, és bo, sobretot en els estudis biogràfics, fer una fitxa amb les dades *objectives* que defineixen el perfil sociodemogràfic de la persona (la situació ideal és disposar d'aquest perfil abans de l'entrevista).

A continuació us mostre el protocol d'entrevista a Antonio Fernández, a manera d'exemple:

Preguntes centrades en la persona/aspectes autobiogràfics

- Dades identificadores: nom, edat i lloc de naixement.
- Formació prèvia: quins aprenentatges van ser més significatius per a tu durant els anys d'estudi a Belles Arts i en Educació Social?
- Quines diferències trobes entre les dues carreres, quina classe de coneixements vas adquirir en cadascuna?
- Experiències educatives: recordes algun curs al qual assistires com a alumne que t'agradava especialment i on aprengueres coses noves que després has pogut aplicar?

Visions sobre la potencialitat del teatre per a l'educació social (preguntes per a indagar sobre l'objectiu 1)

- Què és l'art per a tu? L'art per a tu és un fi en si mateix o un instrument per a aconseguir alguna finalitat política, transformadora?
- D'on et naix l'interès per l'àmbit social? Quina de les dues motivacions (teatre i àmbit social) va aparèixer abans?
- S'ha transformat la teua idea del teatre a través del quefer amb col·lectius vulnerables?
- Pel que fa als estereotips sobre determinats col·lectius tradicionalment estigmatitzats, consideres que la teua visió sobre ells s'ha transformat a través del treball?
- El projecte en què treballes ha transformat la manera com et veus a tu mateix i com veus el món?
- Quin tipus de capacitats han tret a la llum els participants durant les sessions en què has participat i que no esperaves?

Relacions socials (preguntes per a indagar sobre l'objectiu 2)

- Quina és la sessió on millor t'ho has passat? Quina recordes amb més estima? I la que menys t'ha agradat? Has patit en algun moment? Per què? Conta'm el moment de més tensió.
- En general, quins han sigut els moments que recordes amb més estima sobre la teua experiència en aquesta activitat?
- Quins han sigut els principals desafiaments com a educador social o docent artístic en el context del taller?
- Com consideres que s'han gestionat els aspectes relatius al lideratge?
- Penses que el fet que tu sigues home i jo dona ha influït d'alguna manera en el rol docent respectiu, és a dir, en la manera com les persones usuàries ens veien o ens tractaven? Recordes exemples concrets d'aquesta circumstància?

- Respecte a les relacions entre tu i els usuaris, recordes algun moment particularment important en què hi haguera tensió, o al revés, algun moment d'especial connexió?

Com s'inclouen les entrevistes en els programes de ràdio?

Pel que fa al funcionament del vostre programa de ràdio és important recordar que les entrevistes no es transcriuen íntegrament per a ser reproduïdes sense més ni més.

En comptes d'això, l'objectiu és analitzar i interpretar les respostes dels entrevistats i integrar-les en un marc teòric més ampli. En el nostre cas, el programa de ràdio del segon episodi busca combinar les conclusions derivades de les entrevistes amb els conceptes i les teories presentades en els tres articles científics presentats en el primer episodi.

Això implica no sols mostrar les opinions dels entrevistats, sinó també debatre-les en relació amb les teories existents sobre la qüestió. Per exemple, si investiguem sobre l'educació social a la presó, podem comparar les estratègies que els educadors socials consideren efectives amb les teories sobre la reinserció social presentades en la bibliografia acadèmica.

Suggeriments per a les entrevistes

Inclusió de clips d'àudio selectius

En lloc de reproduir l'entrevista completa, selecciona'n fragments clau que il·lustren els punts principals de la discussió. Es pot fer una breu introducció o contextualització del clip per als oients, seguida d'una anàlisi o interpretació del que s'ha dit. Per exemple, si treballes sobre educació social a la presó, podries incloure-hi un clip en què l'educador social parla sobre els principals reptes a què s'enfronta en l'àmbit laboral.

Exemple: "En la nostra entrevista amb... ha destacat que un dels principals desafiaments és la falta de recursos per als programes educatius. Com podem sentir en aquest clip..."

(Inserció del clip d'àudio)

Integrar les entrevistes amb narratives i anàlisis

Usa les entrevistes com a punt de partida per a crear narratives més àmplies sobre la qüestió. Pots combinar fragments de les entrevistes amb anàlisis o conclusions pròpies, i també amb informació addicional que contextualitzi la qüestió. Això ajuda a crear un programa de ràdio dinàmic i informatiu.

Exemple: "Després de parlar amb els joves migrants sobre les seues experiències d'exclusió social, hem pogut veure que les barreres més grans són la llengua i la falta d'accés als recursos educatius. Vegem, a continuació, com ho expliquen ells mateixos..."

(Inserció del clip d'àudio)

Usar les entrevistes per a debats i discussió

Aprofita les entrevistes com a punt de partida per a debats o discussions més àmplies. Això ajuda a crear un programa interactiu i que fomenta la reflexió.

Exemple: "Després de sentir l'opinió dels educadors sobre el consum de drogues entre els adolescents tutelats volem obrir el debat. Què opineu sobre les estratègies més efectives per a tractar aquest problema? Ja sabeu que podeu trucar-nos i dir-nos què en penseu..."

(Inserció d'un clip d'àudio seguit d'un debat)

Decàleg per a una bona entrevista

- 1. Crea un temple de calma:** tria un espai tranquil i còmode on la persona entrevistada se senti segura. Evita sorolls, interrupcions i presències que puguin condicionar les respostes. El lloc ideal és com un recer on la conversa flueix sense distraccions.
- 2. Prepara't com una cirurgiana:** no arribes a l'entrevista sense saber què vols preguntar. El guió és la teua Bíblia, però no t'hi lligues molt, que la improvisació és l'ànima de la festa!
- 3. Sigues un bon oïdor:** no interrompes, que és de mala educació! Deixa que l'entrevistat parli sense pressa. I sí, els silencis són or!
- 4. No sigues una jutgessa:** mantén la neutralitat, no dones opinions ni faces preguntes que provoquen incomoditat a l'entrevistat. Recorda que ets aquí per a aprendre, no per a jutjar!
- 5. No tingues pressa (la paciència és una virtut):** dedica el temps necessari perquè la conversa fluïska amb naturalitat. Si la persona entrevistada té pressa, adapta-t'hi, però no acceleres mai el procés.
- 6. Respecta els límits com una guardiana:** evita preguntes molt personals o delicades al principi. Les qüestions comprometedores només han d'arribar quan percebes una relació de confiança suficient.
- 7. Adapta't com un camaleó:** si veus que apareixen temes inesperats o que les respostes van en una direcció diferent de la prevista, aprofita-ho! Les entrevistes són vives i poden portar-te per viaranyes fascinants.
- 8. Comença i acaba com una bona amfitriona:** presenta't amb empatia i detalla bé l'objectiu de la investigació. Garanteix la confidencialitat de les dades i acomiada't de la persona entrevistada amb gratitud i reforçant els vincles establits.
- 9. Actua amb professionalitat:** decideix si enregistraràs l'entrevista o si prendràs notes, segons el context i les preferències de la persona entrevistada. Si l'enregistres, explica qui tindrà accés a les dades i en quines condicions.

10. Revisa l'entrevista amb lupa: quan acabeu pren notes sobre impressions, silencis significatius o aspectes no verbals observats durant la conversa. Això enriquirà l'anàlisi posterior i farà que no en perdes cap detall!