



Núria Mercader

## Quan l'art esdevé ciència

LA PERSONALITAT CREADORA ENVERS LES ARTS COMUNITÀRIES COM A RECURS  
PER A LA TRANSFORMACIÓ I L'ACCIÓ SOCIAL, INDIVIDUAL I COL·LECTIVA.

Dipòsit: 26 de juny 2023

### Resum

El perfil professional de l'Educació social juga un paper important en la promoció de l'art comunitari com a eina de transformació social. És per aquest motiu que aquest treball està motivat per l'afany de reconèixer les implicacions de la figura de l'educador/a social, que està molt vinculat a diversos sectors o àmbits, incloent-hi el sector social, educatiu, cultural i de salut. Dit d'una altra manera, aquesta recerca pretén esbrinar quines característiques, competències, habilitats i innovacions són essencials per integrar la perspectiva artística al currículum de l'Educació Social el que, des d'una vocació transformadora, impulsa un canvi inspirador cap a la creació.

### Paraules clau

Art inclusiu, Interdisciplinarietat, Transversalitat Social, Pedagogia crítica de l'art, Artivisme.

### Cuando el arte se convierte en ciencia

*El perfil profesional de la Educación social juega un papel importante en la promoción del arte comunitario como eje de transformación social. Es por ello que este trabajo está motivado por el afán de reconocer las implicaciones de la figura del educador/a social, que está muy vinculada a diversos sectores o ámbitos, entre ellos el sector social, educativo, cultural y de salud. Dicho de otra manera, esta investigación pretende esclarecer qué características, competencias, habilidades e innovaciones son esenciales para integrar la perspectiva artística en el currículum de la Educación Social, lo cual, desde una vocación transformadora, impulsa un cambio inspirador hacia la creación.*

#### Palabras clave

*Arte inclusivo, Interdisciplinarietat, Transversalitat Social, Pedagogia crítica del arte, Artivismo.*

### When art turns into science

*The professional profile of Social Education plays a crucial role in promoting community art as a powerful tool for social transformation. This work is driven by the aspiration to recognize the implications associated with the role of a social educator, who is intricately connected to diverse sectors, including social services, education, culture, and healthcare. In essence, this research aims to unveil the essential characteristics, competencies, skills, and innovative approaches that ought to be integrated into the Social Education curriculum from an artistic standpoint.*

#### Key words

*Inclusive Art, Interdisciplinarity, Social Transversality, Critical Pedagogy of Art, Artivism.*

## Agraïments

Primerament, vull ser honesta amb mi mateixa, i és per això que vull donar-me les gràcies per haver tret la valentia d'embarcar-me, inicialment, haver passat per la UOC per treure l'accés a la universitat, i posteriorment, d'haver accedit a formar-me i donar-me l'oportunitat d'estudiar el Grau d'Educació Social. Vaig voler esperar que els meus fills fossin una mica més grans per tal de poder dedicar-me als estudis, tot i compartir el temps entre tots ells. Sense ser massa conscient què significaria, és allà on comença el meu camí i el pas per la universitat.

Ara bé, cal esmentar que sense el suport de la família i amics, que m'han encoratjat des del primer minut, no hagués sigut capaç de tirar endavant, a més a més, haver patit les conseqüències d'un confinament a escala mundial per la Covid-19 va agreujar i, alhora, va obrir un ventall de nous horitzons a conquerir.

Voldria agrair també, a les persones amb les quals hem anat coincidint dins i fora de la facultat entrecruant-se en aquest camí com a senyals i fites a culminar, algunes d'elles efímeres com l'olor de la pluja que només dura uns instants i que ens recorda que la vida està plena de moments preciosos, però quan arriba la nit, són com estels fugissers que brillen durant un instant, i que ens recorden la immensitat de l'univers, la nostra petita, però valuosa existència, els quals ens evoca a apreciar-los en el moment que succeeixen. D'altres, en canvi, són com arbres que creixen i es nodreixen amb nosaltres, acompanyant-nos durant un temps o per sempre. A totes elles, els dedico aquestes paraules. Aquesta frase de la Virginia Woolf representa molt bé tot el que acabo de dir: "El momento fue todo; el momento fue suficiente".

Entre aquestes persones, durant aquests quatre anys, he tingut la sort de conèixer professors i professores que han estat com a llavors que han sabut arrelar en mi i fer-me créixer, i que s'han convertit en uns/es referents. Gràcies a ells, he estat capaç d'aprofundir en el coneixement i connectar amb mi mateixa i amb les persones que m'envolten. Han estat guies que m'han conduït per rumbos desconeguts, però plens de descobriments i aprenentatges que he anhelat durant molt de temps. Ells i elles han sabut treure el bo i el millor de mi, impulsant-me a donar el millor de mi mateixa en cada moment.

En especial vull agrair al Josep Torrico, el meu tutor del treball final de grau, la seva constant perseverança d'ajuda i confiança, símbol de la seva fermesa i dedicació compromesa amb tot allò que tingui a veure en l'activitat social, en les actituds i les idees. Com també, per la seva paciència i convicció i estar a l'abast tan proper com engrescant.

Sento que amb ell es tanca el cercle, com els fils invisibles d'un tapís teixit que entrellacen les nostres vides. Per entrar a la facultat, vaig haver d'anar al rectorat i sol·licitar una entrevista amb el director acadèmic de grau i professor de la Facultat, en Jesús Vilar. No sabia llavors que aquesta trobada seria el punt de partida d'una història en què els camins dels tres esdevindrien, per a mi, un entramat indissoluble.

Amb el Josep, vam descobrir que no només havia après de Vilar, sinó que va ser part de la primera promoció d'educadors socials, creant així un pont entre el passat i el present convertint-nos en una connexió tant inesperada com bonica.

En aquest cercle màgic, les nostres experiències s'uneixen formant una simfonia de coneixement i comprensió. Les paraules del Jesús són com les notes d'un concert en el qual cadascun de nosaltres és un instrument que ressona en harmonia. La seva saviesa i guia ens uneixen en un vincle especial, i que ara escrivint aquestes paraules m'adono de la importància d'aquest lligam que ha sorgit dins meu.

El pas del temps ja no pot desfer aquesta connexió, ja que les empremtes del Jesús romanen en les nostres ànimes. És el nexa invisible que ens recorda que tots som part d'un mateix teixit, on les nostres històries es converteixen en una sola. Amb ell es tanca el cercle, i en aquesta unió triangular, ens convertim en testimoni i portadors del seu llegat, perpetuant la seva influència en cada pas que donem, així ho dic i així ho sento.

Per acabar, reconèixer i donar gràcies al Jordi pel seu suport incondicional, la seva sensatesa ha sigut el meu puntal i pel qual aquest viatge no hagués pogut ser. Per últim, anomenar a la Xantal per aportar-me vivències i experiències que m'han guiat i orientat durant tot el camí, i agrair-li la seva condició i la seva visió d'estar i pertànyer a aquest món.

# Índex

<b>1. Presentació i justificació</b>	<b>7</b>
<b>2. Introducció</b>	<b>10</b>
<b>3. Emmarcament Conceptual i Estat de la qüestió</b>	<b>13</b>
3.1. Art comunitari	13
3.1.1. Antecedents i evolució	13
3.1.2. Qüestió de principis: Art públic, educació popular, polítiques culturals	15
3.1.3. De l'art comunitari al desenvolupament cultural comunitari	18
3.2. Els Professionals	20
3.2.1. Rols i funcions	21
3.2.2. Especificitats	23
3.2.3. Perfils i Àrees d'expertesa	24
3.3. La pràctica	27
3.4. Les dimensions: elements i variables.	29
3.4.1. La dimensió política	29
3.4.2. La dimensió educativa	32
3.4.3. La dimensió sociocultural: l'acció comunitària	34
3.5. Educació Social	36
3.5.1. Evolució de la pedagogia social: el camí cap a l'educació social	37
3.5.2. Formes d'educació, formes de relació: àmbits i agents.	41
3.5.3. La professionalització de l'educació social	48
3.5.4. Elements de la identitat professional	54
3.6. Documents professionalitzadors: Funcions i competències	64
3.7. Especialització	68
3.8. Bones pràctiques	75
<b>4. Hipòtesi</b>	<b>78</b>
<b>5. Objectius</b>	<b>79</b>
5.1. Categories i subcategories	79
<b>6. Metodologia</b>	<b>80</b>
6.1. Participants	81
6.2. Instruments	82

6.3. Garanties ètiques de la investigació	82
6.4. Procediment	82
6.4.1. Fases del disseny de la investigació	82
6.4.1.2. Fase 1	82
6.4.1.3. Fase 2	83
6.4.1.4. Fase 3	83
6.4.1.5. Fase 4	83
<b>7. Descripció i anàlisi dels resultats</b>	<b>83</b>
7.1. Art comunitari	84
7.1.1. Els professionals	88
7.1.2. La pràctica	91
7.1.3. Les dimensions	93
7.2 Educació social	95
7.2.1. Documents Professionalitzadors	95
7.2.2. Especialització	100
7.3. Procés envers Resultat	104
<b>8. Anàlisi i discussió</b>	<b>105</b>
<b>9. Conclusions</b>	<b>118</b>
9.1. Conclusions a partir dels objectius	119
9.2. Limitacions de la recerca	120
9.3. Projectiva	120
9.4. Què he après?	121
<b>10. Bibliografia</b>	<b>124</b>

## Índex de Figures

Figura 1. Esquema general del DCC
Figura 2. Habilitats i Funcions del professional del DCC
Figura 3. Pràctica cultural
Figura 4. Les dimensions del DCC
Figura 5. La dimensió política
Figura 6. La dimensió educativa
Figura 7. La dimensió social i comunitària
Figura 8. Relacions sistèmiques Bronfenbrenner

Figura 9. Els quatre pilars de l'informe Delors

Figura 10. Processos tècnics i ètics

Figura 11. Primera Etapa - Pre-Professional

Figura 12. Segona etapa - Ocupació

Figura 13. Tercera etapa - Professi3

Figura 14. Elements de progr3s en l'educaci3 social cap a la complexitat

Figura 15. Perspectiva tecnocràtica

Figura 16. Perspectiva sistèmica

Figura 17. Funcions acollidores

Figura 18. Funcions delimitadores

### **Índex de Taules**

Taula 1. Rol i Funcions professional

Taula 2. Habilitats professionals

Taula 3. Educoartista

Taula 4. L'especialista en art i comunitat

Taula 5. L'artista-gestor (perfil tècnic)

Taula 6. Rols professionals

taula 7. Paradigma des d'on s'analitza la realitat

Taula 8. Categories i Subcategories

Taula 9. Resum de la metodologia

Taula 10. Instrument i mostra

Taula 11. Correlaci3 rols professionals i àrees de coneixement

## 1. Presentació i justificació

Com deia uns dels sociòlegs americans més crítics amb la societat nord-americana, Charles Wright Mills, convertint-se en una de les figures més distingides i controvertides de les ciències socials al seu país:

Sigueu bons artesans: flexibles i poc dogmàtics en la vostra manera de fer. [...] Eviteu el fetitxisme del mètode i de les tècniques. Reivindiqueu la rehabilitació del modest artesà intel·lectual i apreneu-ne les maneres fins a esdevenir-ho també vosaltres. Que cadascú es faci la seva pròpia metodologia i que cadascú es faci la seva pròpia teoria; que teoria i metodologia esdevinguin novament part de la pràctica d'un ofici. (Wright Mills, 1992: 272)

Durant la història de l'art, les avantguardes artístiques sempre s'han vist com una forma revolucionària de transgressió, de crítica i de transformació. Això és a causa de la seva naturalesa disruptiva i innovadora, que desafia les normes i els valors establerts de la societat. Així mateix, aquestes han estat perseguides per la seva capacitat de qüestionar i alterar l'estatu quo, per la qual cosa les fa perilloses per als poders establerts.

Cada vegada són més els sectors d'àmbits molt diferents, com per exemple l'àmbit de la salut, l'àmbit econòmic, l'àmbit educatiu o l'àmbit social, entre altres, que conflueixen i reclamen projectes i programes on les arts reivindiquen activitats i accions que beneficien l'entorn comunitari. És més, són moltes les entitats, tant públiques com privades, que destinen perfils professionals i que aposten per integrar aquesta visió com a mètode i motor de canvi en la seva manera de *saber ser* i *saber fer*. És a dir, que funcionen i es mouen a través de l'impuls de projectes artístics, socials, culturals i educatius.

Així és que, tant a escala internacional, nacional com local, coincideixen en l'impacte de les iniciatives i pràctiques pensades en el desenvolupament de l'acció comunitària i la dimensió creativa com a llenguatge universal. I el més important, la repercussió i l'interès que desperta posa de manifest el ressò que està tenint la cooperació i la projecció emmirallant-se en propostes artístiques per donar continuïtat i accessibilitat, a més a més, d'estar regits per la mateixa finalitat, la dignitat, el benestar i la millora de la qualitat de vida de les persones.



D'aquesta manera, el sector cultural i artístic, en tant que la gestió, organització, planificació o la mediació es troben davant d'escenaris que implora intervencions que garanteixin un treball interdisciplinari i que convidin a la transformació i el canvi cap a la qualitat de vida de les persones d'una manera més holística, més transversal i més inclusiva.

El plantejament d'aquest treball gira entorn l'acció comunitària socioeducativa on es configuri, des d'una mirada posada en els llenguatges artístics, de manera que, l'ús de les arts, formin part del fil conductor per a la transformació social, primerament, individual, i després col·lectiva, com a element clau pel desenvolupament comunitari. Les arts conviden de dret a les emocions de les persones, i la creativitat apel·la la idiosincràsia humana per naturalesa.

**Així doncs, partint d'aquesta afirmació, aquest treball de recerca aplicada, vol ser un estudi que plantegi, per una banda, les competències i habilitats que necessita un/a Educador/a Social pel desenvolupament de projectes que abordin les arts comunitàries, per una altra banda, les competències i habilitats que necessita l'activitat professional per desenvolupar aquests projectes.**

Proposo aquesta investigació perquè dins meu existeix la inquietud de seguir formant-me tant en les arts, com en acompanyar a les persones en processos complexos que requereixen maduresa i persistència. En un cert moment de la meua vida i per circumstàncies alienes a mi, em vaig quedar sense la feina que durant catorze anys vaig estar exercint. A partir d'aquí, davant el requisit que suposava el meu posicionament donat que ja era mare de dos nens, a més, tenint en compte el meu propi cicle vital, vaig tenir l'oportunitat de formar-me en diversos camps, tots relacionats amb l'art, l'oci i el creixement personal. Vaig anar creant el que avui és el meu primordial motiu per continuar avançant, el que està donant sentit ara mateix a la meua existència, l'art i les persones.

D'aquesta manera, començo a posar les peces damunt del teler, el pal de paller de l'estructura per anar filant, durant tot el procés, un conjunt de conceptes entrellaçant-se i creuant-se, perfilant-se els uns amb els altres, constituint així, una trama. Així, estic propiciant un treball minuciós, una manera de fer molt vinculada amb el que s'anomena treball artesanal, és a dir, molt inherent a la meua manera de *saber fer* i relacionada amb el meu *ser*.

Al final, aquest treball té a veure amb el que he anat a collint, incorporant i forjant dins meu durant aquests quatre anys, aquest teler replet de fils, trames, ordits i calades, i d'inquietuds latents enquistades, que conceben el repte de fusionar-me entre ser Educadora Social, i a la mateixa vegada Artista.

Durant aquests quatre anys he anat formulant-me la mateixa pregunta constantment, posant el focus en diferents àmbits, com l'educació, la política, la cultura i la comunitat, per entendre què i com es conjuguen els projectes d'art comunitari on els processos artístics són els veritables punts de connexió que engranen l'art i les persones com a elements transformadors. El verdader entramat que existeix, primer per a construir-se i després per a construir conjuntament.

Així mateix, les pràctiques efectuades en el marc del grau d'educació social, m'insten a anomenar-les i reconèixer-les, tant les de tercer a la Fundació Tot Raval, com les de quart a Artransforma, les quals, com a elements que d'alguna manera, m'han aportat experiències i aprenentatges, com també, el recurs que propicien a posar-los d'exemples d'estudi dels diferents projectes als quals m'he vinculat.

Per aquesta raó la voluntat d'aquest treball és cercar i conèixer les implicacions d'un perfil professional, el de l'educador/a social que està molt vinculat als sectors citats anteriorment amb l'objectiu d'incorporar la dimensió *artisticocreativa* per tal d'integrar-ho a l'àmbit de l'acció social.

En altres paraules, què suposa està involucrat a aquestes propostes, saber què implica i a qui compromet, quins aprenentatges i quines oportunitats genera aquesta manera de fer, quines competències es despleguen, tant per part dels participants com els dels professionals que hi intervenen. Quins són i com han de ser aquests espais de pràctica per la intervenció segura i què cal posar en joc.

En definitiva, què reclamen les arts comunitàries perquè esdevinguin estratègies pel canvi. Per tant, aquesta recerca pretén esbrinar quines característiques, competències, habilitats i innovacions calen integrar al currículum per poder ajudar, orientar, construir o fomentar els futurs educadors socials, que com jo, els mou la inquietud de la dimensió artística i creativa en la nostra societat per tal de proveir-nos d'estratègies i eines transformadores. En definitiva, arreplegar nous mètodes didàctics, tal vegada incorporar un itinerari on les disciplines artístiques siguin l'eix o el potencial que enriqueixi les vides de les persones o estructurar contingut i recollir experiències enriquidores per tal d'incidir i assolir en propostes que englobin les arts comunitàries i l'acció socioeducativa.

## 2. Introducció

Aquest treball final de grau titulat "Quan l'art esdevé ciència" se centra en l'estudi de les arts comunitàries i el seu paper com a eina per a la transformació i l'acció social, tant a nivell individual com col·lectiu. Mitjançant una investigació aplicada, aquest treball busca explorar i comprendre la relació entre l'expressió artística i el seu impacte en la societat.

La història ajuda a reconèixer-se'ns i a connectar amb nosaltres mateixos, proporcionant-nos antecedents per conèixer i entendre el passat, viure el present i construir un futur millor. Així mateix, compartir històries d'altres persones ens obre finestres que ens permeten comprendre altres formes de vida, altres realitats i èpoques diferents, ampliant la nostra consciència sobre qui som. Per tant, per tal de validar altres maneres de pensar i actuar, és necessari qüestionar primer la nostra pròpia conducta.

La perspectiva sociològica ens ajuda a analitzar com la societat influeix en la nostra manera de veure i interpretar la realitat. Mitjançant l'estudi de les estructures socials, les institucions i les relacions socials, podem comprendre com aquests factors configuren les nostres experiències individuals i col·lectives.

Per una altra banda, la cosmovisió és la manera en què entenem i interpretem el món des d'una perspectiva més àmplia, incloent les nostres creences, valors, símbols i relacions amb el món natural i espiritual. Aquesta visió global de la realitat varia en cada època i cultura, influïda per factors com la història, la religió, les tradicions i les interaccions socials.

Aquestes dues visions estan estretament entrelligades perquè la primera aporta coneixement de la societat i com aquesta influeix en la nostra cosmovisió. La perspectiva sociològica permet analitzar les construccions socials, les ideologies dominants i les relacions de poder configuren les creences i valors compartits d'una determinada societat. A la vegada, la cosmovisió juga un paper crucial en la perspectiva sociologista, ja que influeix en com percebem aquestes organitzacions socials i dinàmiques de poder.

De la mateixa manera que la història ens invita a explorar els racons més profunds de l'ésser humà, es pot establir una connexió entre la importància de la història per a la identitat i la cultura i la rellevància de l'art comunitari com a eina transformadora. L'art comunitari és una pràctica artística que involucra la comunitat en la creació i realització d'obres d'art que són representatives de la seva identitat i cultura.

És una manifestació poderosa de la creativitat col·lectiva, que ens uneix i ens impulsa a descobrir noves formes d'expressió, a través de la col·laboració i el diàleg. Els artistes, els mediadors culturals, els gestors culturals i agents socials que participen en projectes de processos creatius comunitaris són els arquitectes d'aquest canvi, construeixen ponts entre persones i, generen espais d'inclusió i apoderament, on l'art és el protagonista d'una història i un camí conjunt que encara està per escriure.

Així, l'art comunitari té la capacitat de per a connectar amb la història i la cultura d'una comunitat, i així millorar la seva identitat i autoestima, com també, promoure la cohesió social i la inclusió. A més, aquesta pràctica pot ser realitzada per diferents perfils professionals, com ara artistes, educadors socials, terapeutes, animadors socioculturals, entre altres, que treballen en programes de processos creatius comunitaris.

És en aquest context que sorgeix la principal hipòtesi d'aquest treball de recerca aplicada: Requereix l'Educació Social una especialització formativa envers l'art comunitari? Considerant l'art com una eina eficaç i un llenguatge que permet aproximar-se d'una manera diferent a les persones amb les quals es treballa, es planteja la necessitat d'integrar de manera més intensa la dimensió creativa de l'artista en el perfil dels professionals de l'acció social. Aquesta proposta de treball final de grau té com a objectiu justificar i demostrar la importància d'incorporar o millorar les competències dels professionals de l'educació social en aquest àmbit.

Amb la voluntat d'aprofundir en la relació entre l'art, l'educació i la comunitat, aquest treball s'orienta a explorar els camins que permetin una integració més profunda de la dimensió creativa de l'artista en el perfil de l'Educació Social. Mitjançant la identificació del tema a abordar i l'exposició dels motius fonamentals, aquesta recerca planteja la seva pertinència i la innovació que proposa. S'encamina cap a una investigació que aprofundeixi en aquesta temàtica, motivada per la convicció que l'art comunitari és un recurs excepcional per a l'acompanyament, la inclusió i el treball a favor de la transformació social.

El tema central d'aquest treball és l'exploració de la personalitat creadora en l'art comunitari des de l'àmbit de l'Educació Social. Es pretén comprendre com la creativitat i l'expressió artística poden ser utilitzades com a recursos per a la transformació i l'acció social en comunitats diverses.

Els objectius d'aquest treball són:

### **Objectiu General**

- Habilitar en competències, rols i funcions al perfil professional de l'educador/a social en la perspectiva d'impulsar l'art comunitari.

### **Objectius Específics**

- Aprofundir en el terme art comunitari per a la identificació d'elements i eines necessaris.
- Indagar les disciplines, educació social i artista en els objectius de la seva acció educativa.
- Analitzar la influència de la personalitat creadora en la pràctica de l'art comunitari i la seva relació amb l'Educació Social.
- Explorar les formes en què l'art comunitari pot contribuir a la transformació i millora de la vida comunitària i social.
- Identificar els beneficis de la participació en projectes d'art comunitari des de la perspectiva de la personalitat creadora.
- Proposar estratègies per a la integració de la dimensió creativa en l'acció social i educativa de l'Educació Social.

Per dur a terme aquesta recerca, s'aplica una metodologia basada en l'anàlisi qualitativa de pràctiques d'art comunitari. Es recolliran dades a través d'entrevistes en profunditat, observació participativa i anàlisi de documents relacionats amb projectes d'art comunitari, especialment focalitzant en l'experiència de la Fundació Tot Raval i el projecte la Gata Perduda, així com l'experiència pràctica a Artransforma.

El treball està estructurat en les següents seccions:

Presentació del tema, justificació del treball i exposició dels objectius. Tot seguit, es fa un emmarcament contextual de l'estat de la qüestió basat en el marc teòric que es constitueix per una revisió de la literatura existent sobre una primera gran categoria: l'art comunitari i que inclou els següents elements: els antecedents i evolució; l'art públic, l'educació popular, polítiques culturals; i el salt de l'art comunitari al desenvolupament cultural comunitari. Tot just després, l'acompanya la subcategoria dels professionals del DCC, que inclou els rols les funcions, les especificitats i els perfils i àrees d'expertesa d'aquest, seguida de la pràctica i les dimensions del DCC: política, educativa i sociocultural. Precedeix la segona gran categoria: l'Educació Social que inclou els Documents Professionalitzadors, especialització i bones pràctiques. Igualment, es continua amb la presentació i anàlisi dels resultats, la interpretació dels resultats obtinguts i discussió de les seves implicacions amb l'art comunitari i l'educació social. Per concloure el treball es presenta un resum dels resultats i

conclusions principals de la recerca així com les seves limitacions i possibles línies de treball futur, i es conclou aquest apartat amb unes reflexions personals. Per últim, la bibliografia, llistat de les fonts bibliogràfiques utilitzades durant la recerca, així com els annexos que complementen i enriqueixen la informació presentada en el treball, com ara transcripcions d'entrevistes, fotografies o materials gràfics relacionats amb els projectes analitzats. \*veure document a part: MercaderNietoNúriaAnnex2223.pdf.

### 3. Emmarcament Conceptual i Estat de la qüestió

El tret de partida d'aquest treball està establert per un seguit de supòsits que originen el seu relat, així doncs, les preguntes següents dibuixen el que serà el traçat d'aquesta recerca:

Què és això de l'art comunitari? Per què l'art comunitari es diu que té el poder de transformar a les persones? Per què l'anomenen eina de transformació social? Tal vegada, estem parlant d'una eina de construcció massiva?

#### 3.1. Art comunitari

##### 3.1.1. Antecedents i evolució

D'entrada, es comença per fer una aproximació del fenomen *Art Comunitari*. La literatura el situa als anys setanta, principalment als EUA i la Gran Bretanya, com apunta Palacios (2009), encara que Suess (2006) citat a Nardone (2010) l'ubica a Austràlia.

Més enllà de saber l'origen d'aquest, la cronologia que ha deixat la pedagogia social a nivell nacional l'any 1931, posa de manifest uns fets històrics i estableix les bases d'una **milícia popular de la cultura** a través de les *Missions pedagògiques*. Aquestes, aposten per una **educació per i en la cultura**, i que respon al corrent de pensament i acció del segle XX Alemany, per les quals, apel·len termes de modernitat i alfabetització del món rural en contraposició a les ciutats. Aquest breu recorregut per la pedagogia social, s'entén com la reflexió i intervenció socioeducativa i que s'assumeix com el marc científic, normatiu i racionalitzador de l'educació social (Caride, 1986) citat a Aguirre et al (2017).

Així mateix, cal destacar que les persones les quals es desplaçaren arreu del territori espanyol, eren **voluntàries** que apel·laven a la **democratització de la cultura**, amb el pretext de difondre la cultura reconeguda com a "beneficis culturals" per mitjà dels llibres, les obres pictòriques i escultòriques, la música, les tradicions, etcètera. Aquesta cultura, tal com diu Ayerbe (1995) és reconeguda com a "l'alta cultura" i es considerava com la millor condició universal humana. Ara bé, s'ha de puntualitzar que l'anomenada "alta cultura" té relació amb les classes socials considerades benestants i en contraposició a la "cultura popular" o "cultura de masses".

Així doncs, els i les missioneres van ser les encarregades de **transmetre els coneixements culturals**, això sí, plegat **d'idealisme sociopolític** i emplaçats pel proclamat règim democràtic de la Segona República Espanyola. Per tant, els esdeveniments del passat poden

marcar el naixement dels antecedents de l'art comunitari, i com diu Palacios (2009) "per ser part essencial en l'evolució de l'**art públic** contemporani".

Altrament, seguint amb Palacios (2009) que diu el següent:

No és gens senzill determinar el fenomen de les arts comunitàries, perquè, depenen del moment històric i de la localització es pot trobar diversos matisos en l'evolució del seu significat, al mateix temps, com ho ha fet la societat i l'art des de finals dels anys 60 fins a l'actualitat. (p.198)

Per exemple, com a terme generalitzat, Nardone (2010) esmenta les arts comunitàries per descriure **pràctiques artístiques de naturalesa grupal**, que **implican la participació en un procés creatiu i el desenvolupament en la comunitat**. D'altres, com Suess (2006), apunta que el terme neix a la dècada dels 70 fruit de la **inquietud social d'alguns artistes** a fi i efecte, com assenyala Palacios (2009), "de **millorar els espais públics** on vivia la classe treballadora i promoure que fossin els propis residents els **agents actius en la transformació** d'aquest entorn". (p.203), tots dos citats a Serra (2017).

Al capdavall, ubicar el fenomen de l'art comunitari respon a un seguit de fets multifactorials que es desprenen de les **necessitats polítiques, geogràfiques, econòmiques i socials**. Així doncs, a través de la literatura, es dedueix que aquestes pràctiques artístiques de naturalesa grupal, van créixer en paral·lel, tant a nivell nacional com internacional, des d'enfocaments similars, però característics dels contextos territorials i ambientals particulars, del procés de desenvolupament de l'art comunitari arreu dels diferents països. Així, trobem autors que expliquen que a la dècada dels 70: "La justificación para su creación fue la necesidad de llevar el arte a aquellos previamente limitados en el acceso debido a circunstancias ya sea económicas, geográficas o sociales." (Pitts & Watt, 2001 citat a Nardone 2010)



### 3.1.2. Qüestió de principis: Art públic, educació popular, polítiques culturals

Amb tot això, segons Higgins (2008), citat a Serra (2017), al Regne Unit, l'art comunitari sorgeix com a **resposta al capitalisme** i en sintonia amb els **moviments de contracultura**. L'autor exposa que els **artistes comencen llavors a desenvolupar els projectes que situen les qüestions socials** al cor dels **processos creatius** i com a estratègia perquè les **comunitats polititzin** les seves necessitats.

A més a més, Serra (2017) menciona de nou a Suess (2006) que diu que a "la dècada dels 80, es **posa de relleu que l'artista** ja no és qui porta la seva idea a la comunitat sinó que els projectes comunitaris esdevenen autònoms". D'aquesta manera, "neix el concepte d'art amb la comunitat, desdibuixant la premissa que aquestes comunitats no tenien cultura" i que recorda la concepció de les Missions Pedagògiques anomenades anteriorment.

Tanmateix, Palacios (2009) situa l'art públic com una "referència ideològica, metodològica i ètica imprescindible per a la documentació i l'anàlisi crítica del mateix". En qualsevol cas, Palacios (2009) afirma que cada vegada més es "**parla de comunitats en l'àmbit artístic**", com també, en altres "**àmbits com l'educatiu**, descrivint pràctiques que **impliquen la participació, la relació de l'educació amb el context social o l'atenció de les institucions a la diversitat social i cultural de l'entorn**".

Així mateix, Palacios (2009) assegura en paraules de Sally Morgan, pionera de l'art comunitari a Gran Bretanya, i que reforça la idea anteriorment plantejada: "si el arte comunitario es algo, es la manifestación de una ideología" (Morgan, 1995:18). Palacios, segueix dient que aquesta "ideologia es pot descriure com la confiança en la **rellevància social de l'art** i en la possibilitat d'assolir una autèntica **democràcia cultural**", en tant que, treballar per a una **cultura més accessible, participativa, descentralitzada** i que reflecteix les necessitats i particularitats de les diferents comunitats. És a dir, que aquest enfocament "és la convicció que **la creativitat posseeix una força real de transformació social**" (Palacios, 2009:199).

Al mateix temps, seguint amb l'argumentació del fenomen a la dècada dels anys 80, conflueixen tres moments determinants pel seu desenvolupament denominats per Pitts i Watt: "democratització de la cultura", "democratització cultural" i "assistència social radical". Per entendre l'evolució cap a les noves formes que pren l'art, Nardone (2010) exposa dues idees claus: la primera assenyalava que el significat de **l'art ha de generar-se en el context**

**físic o social** i no en l'objecte autònom; i la segona apunta **l'interès pel públic** i no tant per les formes que implica l'obra.

Aquest moment significa la renúncia dels artistes davant del seu estatus, fet que va ocasionar que canviessin el marc de l'**estilisme cultural** per un altre on la vinculació amb el seu treball se centrés en les problemàtiques del context social en què es desenvolupaven, normalment en referència a grups socials desfavorits i a les seves necessitats. Sens dubte, totes aquestes al·lusions fan referència a la figura de l'artista com a interventor de les pràctiques i activisme per la democràcia cultural, i que evidencia una clara declaració d'intencions que reproduïx la bona voluntat de les persones missioneres d'incidir en grups particularment vulnerables.

Aquesta importància pel context va portar a treure l'obra d'art de la galeria i del museu i situar-la en àmbits més quotidians (Palacios, 2009:199). Aquí, de nou es pot tornar a fer al·lusió a les M. P., marcades pel context moment històric i sociopolític d'aquella època, van transmetre el llegat patrimonial cultural a la gent del món rural, i van extreure les obres pictòriques dels museus.

La **democratització de la cultura** i la **democràcia cultural**, seguint a Serra (2017), fa que, per una banda, la democratització de la cultura com a **model d'intervenció de l'acció cultural** i que sorgeix després de la Segona Guerra Mundial persegueix la producció, la difusió i la recepció cultural. Per tant, l'objectiu d'aquell moment dels governs, va ser **promoure l'accés a les obres artístiques i al patrimoni de les ciutats**. Això, s'aconsegueix per mitjà d'**estratègies**, com ara: "la **creació de nous equipaments i espais culturals**, la **professionalització**, la **mediació**, la **inversió en art públic**, i la creació de **residències d'artistes**". En aquest sentit, la democràcia cultural va esdevenir **l'inici del desenvolupament** en l'**educació artística**, mitjançant la construcció i legitimació de les pràctiques artístiques i culturals dels individus, de manera que es facilita l'expressió de tots els ciutadans i posa la cultura a l'abast de tothom des d'una perspectiva social.

En aquest context, Serra (2017) apunta a través de Pitts i Watt (2001) que "amb aquesta nova concepció l'artista forma part de l'escenari on s'esdevenen els projectes i passa a autodesignar-se "**artista comunitari**" i Nardone (2010) explica que el rol de l'artista es redefineix i passa a ser denominat "**treballador de l'art**" (Pitts & Watt, 2001). Alhora, Serra (2017) afirma que els anys 90 es caracteritzen per ser un període de debat i reflexió, en tant que es qüestiona el rol de l'artista perquè la comunitat esdevé plenament autònoma davant de la construcció dels seus propis projectes, alhora, és també una etapa on s'inicia l'estudi i l'impacte de les arts en la societat. Paral·lelament, sorgeix el dilema sobre la prioritització del

procés sobre el resultat, d'aquesta manera, aquest fet, tal com comenta Nardone (2010) en relació a la qualitat artística dels projectes, fa que es deixi de banda.

Per altra banda, aquests plantejaments, tal com Nardone (2010) afirma, fa que les comunitats desencadenin la creació de la seva pròpia cultura, circumstància per la qual aquest fet fou acompanyat per la introducció d'una corrent procedent d'Europa, concretament de França, la dels **animadors/es socioculturals**.

**L'animació sociocultural** (ASC) sorgeix de **l'educació popular** (Aguirre et al, 2017). Tenint en compte la corrent francòfona és qui dóna nom al procés que defineix l'acció educativa als anys 60 i que més tard s'expandeix pel continent Europeu. De forma paral·lela, la P.S. emplaça el *socio-cultural community development* al Regne Unit. De totes maneres, l'expressió "animation socioculturelle" mai va ser assimilada pel vocabulari educatiu del país i tot i que es fa ús de la seva pràctica, segons explica Aguirre (2017).

Segons Calvo (2002) citat a Aguirre (2017), l'explicació del que va succeir rau en la utilització d'altres terminologies com *community development, capacity building, personal empowerment o community-based initiatives*, entre altres. Aquesta situació dificulta el consens per a unificar un sol terme comú, el qual, complica el tractament teòric, encara que des de l'anàlisi de la pràctica el que realment s'assoleix és estendre la mirada des del prisma de l'acció.

També arriba a Espanya, però **neix com la pràctica social i cultural i no com una teoria**, aquí a Catalunya anomenades pràctiques d'ASCL. Els seus antecedents provenen d'un conjunt d'accions que es van dur a terme abans de la Guerra Civil Espanyola: *Sociedades Económicas de Amigos del País, Ateneos burgueses, Asociacionismo obrero, Universidades Populares, Institución libre de Enseñanza, Misiones Pedagógicas, Escuela Nueva, Escuela Moderna y Colonias de vacaciones*, entre altres iniciatives.(Aguirre et al, 2017).

### 3.1.3. De l'art comunitari al desenvolupament cultural comunitari

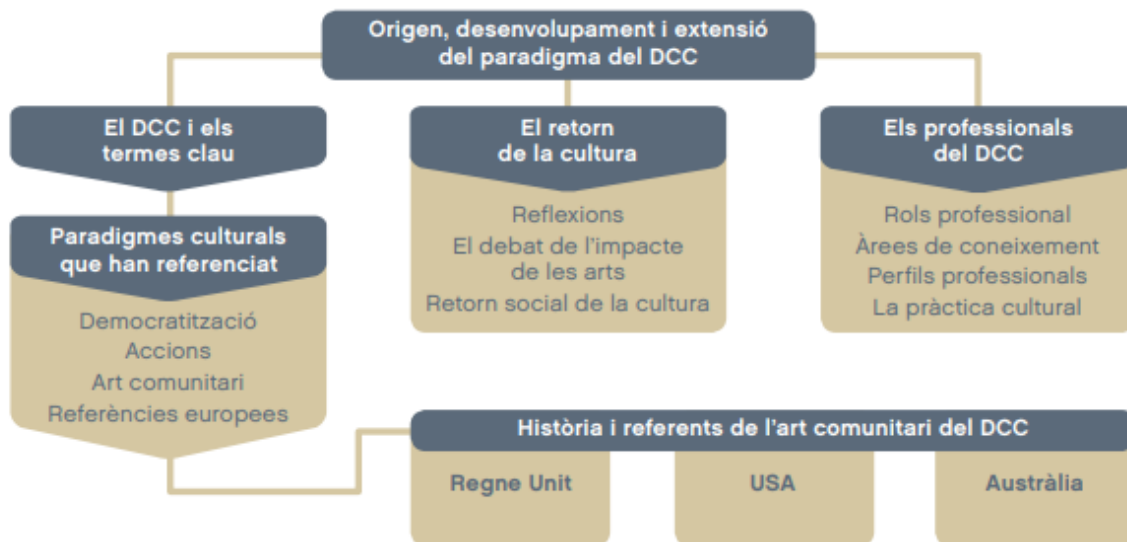
És important recordar que la democratització de la cultura va representar un salt cap a un model d'intervenció de l'acció cultural, així doncs, Palacios (2009) narra que per bé que "l'art comunitari pugui ser el nom que rep un programa municipal de suport i aprenentatge de les arts com a mitjà del **desenvolupament cultural**", també pot fer referència a un "projecte d'art públic que impliqui la col·laboració i la participació". Igualment, seguint amb Palacios, aquestes pràctiques poden ser promogudes per institucions, per un col·lectiu d'artistes, o bé, per una associació cultural, les quals, poden implicar les arts plàstiques, però també el teatre, la dansa, l'artesanía o les festes tradicionals, entre altres.

Davant d'aquesta diversitat d'iniciatives i xarxes expansives, són diversos els autors que emplacen el terme Desenvolupament Cultural Comunitari, d'ara endavant DCC, a Austràlia amb el naixement de l'Australian Arts Council el 1987. Durant els anys anteriors, entre el 1983 i 1985, Serra (2017) explica que es va deliberar sobre la diferència cultural, tot i que no hi va haver accions aparentment inclusives.

Seguint amb Serra (2017):

Aquest nou pensament es nodreix de les energies dels grups progressistes d'artistes i dels gestors culturals en una infraestructura dinàmica; el canvi és reforçat per la influència dels discursos i coneixements de Raymond Williams (escriptor galès pioner sobre el materialisme cultural) i d'Owen Kelly (director universitat Edinburg). Aquest fet dona lloc a una transformació important en el discurs sobre l'art comunitari, on per primera vegada s'inclou una definició de cultura descrita per Hawkins (1993) com a 'antropològica' i es considera que aquest va marcar el punt de partida cap al Desenvolupament Cultural Comunitari, un canvi consolidat, també, amb la figura australiana de Donald Horne (periodista, escriptor, crític social i acadèmic). Alhora, des de mitjans de la dècada de 1980, els termes "drets culturals, democràcia i diversitat culturals" transformen la retòrica de les polítiques culturals. (p.48)

Així doncs, la primera qüestió inicial sorgeix de les diverses preguntes sobre l'art comunitari. Per tal de tenir una mirada àmplia del recorregut i la inversió de l'art comunitari cap al DCC, es fa ús de la figura elaborada per Serra (2017), on es visiona l'origen, el desenvolupament i l'extensió del paradigma.



**Figura 1.** Esquema general del DCC. **Font:** Serra (2017)

A partir d'aquí, el DCC concentra les seves funcions en **la cultura** i es converteix en **l'eix vertebrador de les seves accions**. En aquest sentit, el creixement del desenvolupament comunitari juntament amb l'abast que fins aleshores duien les arts comunitàries, el DCC va apoderar-se i va arriscar-se a promocionar **xarxes estratègiques** per diversificar aspectes culturals amb el propòsit d'incloure les organitzacions no culturals i que aquestes, s'involucrin perquè la seva agenda en formin part.

Sota el terme "comunitari, tal com apunta Serra (2017), va ser la categoria per definir les pràctiques que no encaixaven exactament en les ja existents formes d'art, tenint en compte la diversitat de formes i pràctiques de l'art comunitari, desdibuixats en aquell moment, per conceptes d'art i cultura. "L'emergència, al llarg del període del 1980 al 1990, del pluralisme cultural va acabar de donar forma al terme de DCC". Altres autors, com Pitts & Watt consideren que el terme DCC és l'evolució del nom genèric art comunitari.

Si parlem en clau territorial, aquí a Catalunya Casacuberta (2006) descriu el DCC com la necessitat d'un **nou "sistema d'actuació"** davant el dinamisme actual de la nostra societat que faci "més real i efectiva" la implicació de la professionalització i els col·lectius que es posen en mans de l'art i la cultura. Aquesta inclusió del binomi art i cultura entès com una "pràctica del treball comunitari", dóna com a resultat un "model d'intervenció i de mediació" amb una **base metodològica de treball sociocultural**, i que presenta l'art, en totes les seves formes, com **l'oportunitat i l'eina per a la transformació social**.

Dit d'una altra manera, aquestes pràctiques de **caràcter sociocultural** prenen un seguit de denominadors comuns, com ara **l'acció cultural**, **l'animació sociocultural**, **l'art comunitari**,

**l'educació artística, la mediació artística o cultural**, i que el Desenvolupament Cultural Comunitari engloba totes aquestes denominacions per afrontar nous reptes de la nostra societat actual. Igualment, a partir d'aquesta mirada general del DCC, permet concebre beneficis i objectius específics, alhora, impulsa grans transformacions a nivell individual, col·lectiu i territorial.

No obstant això, per entendre bé aquest nou paraigua que compren l'art i la comunitat **el desenvolupament** podria ser la **part diferencial entre el DCC i el treball artístic comunitari**. En Tal com esmenta (Serra 2017), "els projectes de DCC tenen la **visió** de dotar-se de forma **recíproca** (artistes i comunitat) d'**eines artístiques i aprenentatge** des del **procés creatiu** que permeti a llarg termini la continuïtat en la creació".

Al nostre país, el DCC apareix a través de l'Ajuntament de Granollers que convoca i organitza les primeres Jornades Internacionals de Desenvolupament Cultural Comunitari entre els mesos d'octubre del 2005 i març del 2006, segons Casacuberta (2006). Per mitjà d'aquestes, el DCC es comença a conèixer arreu del país, amb uns clars objectius que són principalment, **formar professionals de diferents disciplines**, establir la definició del DCC per tal de crear **xarxes de treball i relacions professionals**.

Altres aspectes importants a afegir en aquest apartat, és la connexió a la **idea de cultura compartida**, que aplega valors com el respecte i responsabilitat mútua entre les cultures d'una comunitat o col·lectiu. A més a més, dur a terme programes o projectes que parteixen del DCC facilita la **identitat col·lectiva, la participació ciutadana i la cura mútua**. Fugint una mica de la típica consideració o definició de comunitat, s'opta per incloure una versió més ancestral, i que fa referència a la vida en comunitat o una versió més poètica del que significa viure en la cultura de comunitat a Ubuntu, La república del bé comú de Raül Romeva:

Això és Ubuntu. Em reconec en la mesura que et reconec a tu. La teva felicitat és la nostra. No té a veure amb tu o amb mi, té a veure amb nosaltres. Només si ens veiem com a part integrant d'un ecosistema més ampli i complex podrem existir, ser.

## 3.2. Els Professionals

Per començar aquest punt en paraules de Maslow (1982):

Es diu que una gran orquestra és una combinació d'una sèrie d'habilitats, un conjunt de músics que han après a tocar els seus instruments i a conèixer la música millor que la majoria de la gent, i que tots a l'hora componen un tot, una obra musical. Si els escoltem parlar entre si, no entendrem la meitat del que diuen, però quan toquen sabrem que, qualsevol cosa que hagin dit, no es tractava d'una conversa merament insubstancial. (p.16)

A partir d'aquí, el punt de partida d'aquest apartat s'articula mitjançant la tesi doctoral de la Dra. Laia Serra. Primerament, es fa una aproximació dels rols i funcions dels professionals, mostrant qualitats en relació als *sabers* i *fers*, precedit de la cronologia dels artistes que fins aleshores, van ser els capdavanters de l'actuació cultural. Seguidament, es presenta les propietats i les característiques dels professionals i els àmbits de treball.

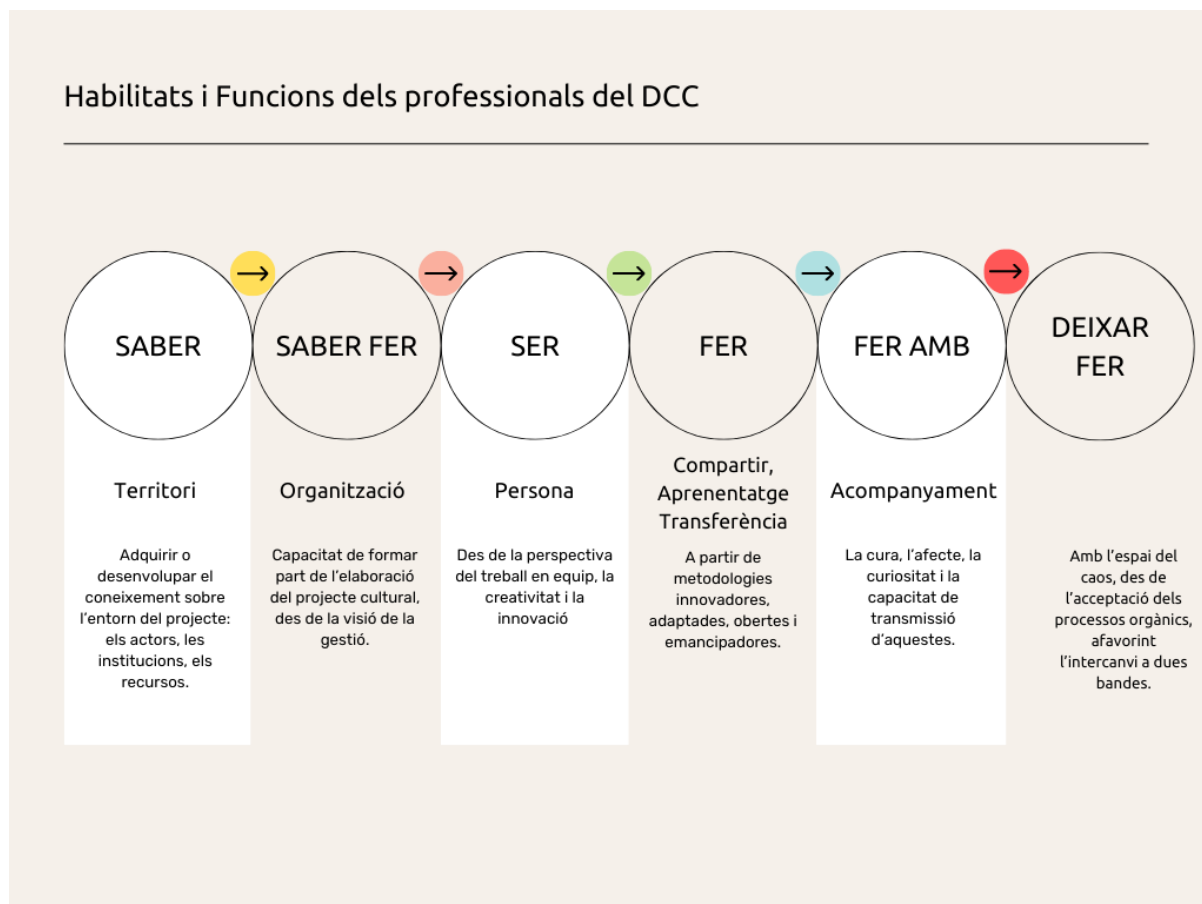
### 3.2.1. Rols i funcions

Els **rols dels professionals** del DCC es superposen i es creuen entre sí, adverteix Serra (2017). Des de la figura de "**l'educador, passant per coordinador de projecte, artista comunitari, informador, acompanyant, un pedagog o un agitador**", i que recorda el paradigma d'actuació sociocomunitària. L'argument d'aquesta diversitat de **rols** ve donat pels canvis en el finançament dels projectes, els canvis en les polítiques o les aliances amb altres sectors, per les quals es configuren les seves **funcions**.

En aquest sentit, els **projectes esdevenen més complexos** en quant que es treballa amb altres organitzacions o amb altres agendes polítiques, fet que origina un camp de visió més ampli pel que fa a la manera de treballar. Aleshores, s'ha de cercar la complementarietat entre els diferents agents i recursos, i assegurar la transversalitat en l'elaboració de les activitats. Així doncs, el professional del DCC es converteix no només en un artista expert en una disciplina artística, sinó que ha d'integrar aquesta perspectiva de procés creatiu i la relació dels objectes culturals. D'aquesta manera, les seves tasques passen del treball en el terreny a incorporar-ne en l'**àmbit de la gestió** per afinar les funcions.

Nardone (2010) diu que els i les autores que desenvolupen el concepte d'art comunitari provenen de **diverses disciplines**, com per exemple la sociologia, l'educació, l'art, la psicologia, la salut o el treball social. Diferents autors, entre ells Casacuberta o Serra parlen del professional del DCC com a **mediador artístic o cultural**. Serra (2017:31) declara que "la mediació **cobreix les pràctiques i mecanismes** utilitzats per un ventall molt **ampli de perfils professionals relacionats amb el món artístic i cultural** per promoure la

reconciliació entre art i el seu públic potencial". Altrament, Culture Pour Tous citat a Serra (2017), promotors de la figura del mediador cultural, fan una proposta de les principals funcions i que estan associades amb els *sabers* i els *fers* del professional de DCC.



**Figura 2.** Habilitats i Funcions del professional del DCC. **Font:** elaboració pròpia a partir de Serra (2017).

Algunes de les tantes **funcions que exerceix l'artista en el camp comunitari** venen de la reminiscència de la dècada dels anys 30 a Austràlia i **recull la filosofia i els valors que impulsen la pràctica actual del DCC**. En la següent taula es pot observar moltes de les tasques que el rol del professional d'avui pot assumir.

### Rol professional

#### Artista com a agitador (principis dels anys 1930)

L'art entès com una arma. El paper de l'artista és manifestar-se a favor dels drets de la classe obrera i aconseguir un canvi.



### **Artista com a descobridor**

---

L'artista era invitat per acompanyar a les comunitats a descobrir la seva peculiaritat única i representar-se a si mateixos.

---

### **L'artista des de dins**

---

L'artista com un expert va anar perdent força. L'art es va convertir en quelcom que es podia produir en comptes de només consumir-se. L'art podia ser creat des de les pròpies comunitats.

---

### **Artista com a col·laborador (principis de 1980)**

---

L'artista va tornar a jugar el paper de col·laborador. Els artistes i les comunitats van començar a treballar conjuntament i el moviment d'art comunitari va trobar una veu per si mateix com a pràctica legitimada.

---

### **Artista com a treballador cultural (1990)**

---

L'artista va ocupar el lloc de treballador de la cultura, creant processos amb la comunitat pel desenvolupament i l'autodeterminació dels seus contextos culturals.

---

### **Artista com un agent de canvi**

---

Potser el paper de l'artista es pot veure a la pràctica contemporània com a agent de canvi - que treballa amb comunitats cap a la transformació - utilitzant pràctiques que són rellevants, en col·laboració per crear un art autèntic per la comunitat, fent un camí cap a la sostenibilitat.

---

**Taula 1.** Rol i Funcions professional. **Font:** Elaboració pròpia a partir de Serra (2017)

### 3.2.2. Especificitats

Partint del coneixement que ja tenim sobre l'art comunitari i, per consegüent, del DCC, les **disciplines** que l'acompanyen són **múltiples** i això significa tenir cert grau de **coneixement especialitzat envers els diferents àmbits de treball**. Alhora, les especificitats artístiques dels professionals del DCC **s'han de poder completar amb altres sabers** perquè suposa tenir la capacitat d'adaptar-se als interessos, visions i necessitats de cadascuna de les comunitats en les quals s'interacciona, tenint en compte que, cada grup és únic i irrepetible. Això vol dir que per liderar aquestes comunitats, s'ha d'optar per facilitar dinàmiques creatives de col·laboració diferents o complementàries i, fins i tot, noves formes d'actuar.

Els professionals implicats en els projectes o programes, estan condicionats, en tant que, **compartir rols, responsabilitats i habilitats**. És a dir, els programes i projectes comunitaris més complexos requereixen estructures organitzatives i maneres de fer comptant amb equips multidisciplinaris o interdisciplinaris per augmentar l'efectivitat dels reptes que apareixen al llarg dels processos creatius. A continuació es detalla una taula amb les habilitats que requereixen els professionals a partir de dues categories proposades per Serra (2017), **anticipació del canvi**, i el **suport al canvi**.

#### Habilitats Professionals

Anticipació del canvi	Suport al canvi
<ul style="list-style-type: none"><li>● Identificar les oportunitats dels projectes</li><li>● Identificar estructures que donin suport a les idees i interessos de la comunitat</li><li>● Diversificar les pràctiques culturals</li><li>● Gestionar el desenvolupament dels programes</li><li>● Saber fer ús de la recerca</li><li>● Planificar de forma col·laborativa</li><li>● Identificar tècniques apropiades i metodologies adaptades.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>● Acompanyar a la comunitat en la seva pròpia transformació (i per conseqüència la transformació de l'artista en aquell espai)</li><li>● Iniciar espais de diàleg</li><li>● Planificar de forma cooperativa</li><li>● Facilitar i liderar en les fases del canvi</li><li>● Donar valor a l'art en el procés</li><li>● Dissenyar plans d'avaluació i ser capaç de transferir-les a la comunitat.</li></ul>

**Taula 2.** Habilitats professionals. **Font:** Elaboració pròpia a partir de Serra (2017)

### 3.2.3. Perfils i Àrees d'expertesa

Per encapçalar la següent taula, s'afegeix un petit paràgraf de Noemí Rubio dels comentaris extrets de l'entrevista que Serra (2017) va aplicar en la seva investigació. Aquesta, directora de Comunitat, és experta en DCC, en **metodologies participatives** i en projectes de música i comunitat.

Al deixar de concebre únicament l'art i la cultura com a elements de producció i d'exhibició i dibuixar un nou perfil professional, l'artista facilitador o agitador de processos comunitaris **posa en valor els intangibles de l'art, l'invisible i el sensible**, perquè cada persona i col·lectiu **generi el seu propi cos de coneixement**.  
(p.60)

L'àrea d'expertesa o de coneixement està dividida en vuit condicions per tal que cadascun dels tres perfils que planteja Serra (2017) compleixi els requisits estipulats. Abans, però, es detalla per cada un dels tres estils els aspectes i elements que els defineix. Així doncs, es troba tres perfils professionals que intervenen en les accions, els processos i els resultats per tal d'implementar processos artístics en contextos socioculturals i que, cadascun des de les seves particularitats, característiques i aptituds han de gaudir.

➤ La terminologia usada per definir i descriure els tres perfils són:

Rol, entès com el paper que desplega el professional.

Funció, entesa com l'exercici o l'encàrrec que s'espera del professional.

Competència, entesa com les habilitats, actituds i coneixements necessaris per a dur a terme una activitat.

Des d'aquesta classificació es pretén fer un marc general per simplificar i entendre cadascun dels perfils.

## Educoartista

---

Rol	Funció	Competència
- Transmetre la pràctica col·laborativa artística - Potenciar el desenvolupament cultural i la cohesió social	- Crear espais d'acompanyament de desenvolupament d'habilitats de tècniques i metodologies instrumentals. - Deixar espais de transició entre el propi aprenentatge i la creació conjunta partint dels propis interessos de la comunitat. - Saber diferenciar entre treballar a la comunitat i treballar amb la comunitat.	- Habilitats artístiques - Eines educatives - Coneixements pedagògics col·lectius

---

**Taula 3.** Educoartista. **Font:** elaboració pròpia

## Especialista en art i comunitat

Rol	Funció	Competència
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Generar debat crític</li> <li>Influenciar en polítiques i visions de les diferents organitzacions (articular la filosofia i els valors del DCC)</li> <li>- Desenvolupament comunitari</li> <li>- Desenvolupament cultural</li> <li>- Gestió de la cultura</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Planificació</li> <li>- Gestió</li> <li>- Avaluació de programes</li> <li>- Elaboració d'estratègies a llarg termini</li> <li>- Facilitació de grups amb l'ús de mètodes participatius</li> <li>- Crear xarxa i recerca de les necessitats de les comunitats</li> <li>- Eines educatives anivellades</li> <li>- Gestió financera</li> <li>- Màrqueting i comunicació</li> <li>- Planificació i organització d'estructures</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alts coneixements artístics</li> <li>- Treball en equip</li> </ul>

**Taula 4.** L'especialista en art i comunitat. **Font:** elaboració pròpia

## L'artista-gestor (perfil tècnic)

Rol	Funció	Competència
Punt d'unió entre comunitats, individus i recursos amb el suport de l'administració i assessorament de polítiques locals (treballa des d'institucions locals)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fer d'enllaç entre els diferents recursos del territori</li> <li>- Gestionar les estructures - Gestionar activitats artístiques amb la comunitat</li> <li>- Crear xarxes</li> <li>- Assessorar per a planificar i informar sobre totes les agendes polítiques</li> <li>- Punt de connexió de l'accés per a les comunitats al finançament i les xarxes locals</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fomentar el desenvolupament artístic i comunitari</li> <li>- Desenvolupar serveis responsables i rellevants per la ciutadania</li> <li>- Coneixement del territori local (a nivell institucional, organitzatiu i administratiu)</li> </ul>

**Taula 5.** L'artista-gestor. **Font:** elaboració pròpia

Un cop elaborades les tres taules dels estils dels perfils del DCC, la següent taula creada per la Dra. Serra, situa i puntualitza respectivament el paper atribuït en funció de l'àrea de coneixement. Això ajuda a focalitzar més de prop el que cal posar en joc a l'hora de desplegar les qualitats dels professionals de l'acció socioeducativa, sociocultural i sociopolítica.

<b>Rol professional</b>			
<b>Àrea d'expertesa</b>	<b>Especialista en art i comunitat</b>	<b>Educoartista</b>	<b>Artista-gestor</b>
Coordinador de projecte	Habilitat per identificar i gestionar i avaluar estructures i idees	Habilitat per facilitar idees a les estructures comunitàries	Habilitat per avaluar i identificar oportunitats pels projectes en la comunitat
Gestor cultural	Habilitat d'iniciar i gestionar estructures complexes	Habilitat de gestionar el desenvolupament dels programes	Habilitat d'iniciar i gestionar estructures complexes
Pràctiques culturals	Sensibilitat per les pràctiques de diversitat cultural	Coneixement de pràctiques culturals específiques	Coneixement de pràctiques culturals locals
Gestió d'equips	Treball a partir d'un procés rellevant i informat	Habilitat de facilitar, liderar i treballar col·laborativament	Coneixement de processos grupals i gestió del conflicte
Pràctiques artístiques	Coneixement sobre els llenguatges artístics	Competències especialitzades en la pràctica educativa i artística	Coneixement sobre els llenguatges artístics
Planificació estratègica	Capacitat de planificar de forma col·laborativa processos i resultats d'acord amb la comunitat	Capacitat de planificar col·laborativament a partir d'objectius compartits	Capacitat d'investigar, desenvolupar i gestionar les polítiques per a la pràctica d'arts en la comunitat
Consultoria	Habilitat d'identificar i transferir pràctiques apropiades i amb tècniques adaptades	Habilitat d'acompanyar les consultes/processos de la comunitat	Habilitat d'identificar i acompanyar les consultes/processos de la comunitat
Avaluació	Habilitat per dissenyar i implementar eines avaluatives	Habilitats per mesurar i fer informes sobre els processos i resultats	Habilitat d'analitzar i fer informes sobre els processos i resultats

**Taula 6.** Rols professionals. **Font:** Serra (2017)

### 3.3. La pràctica

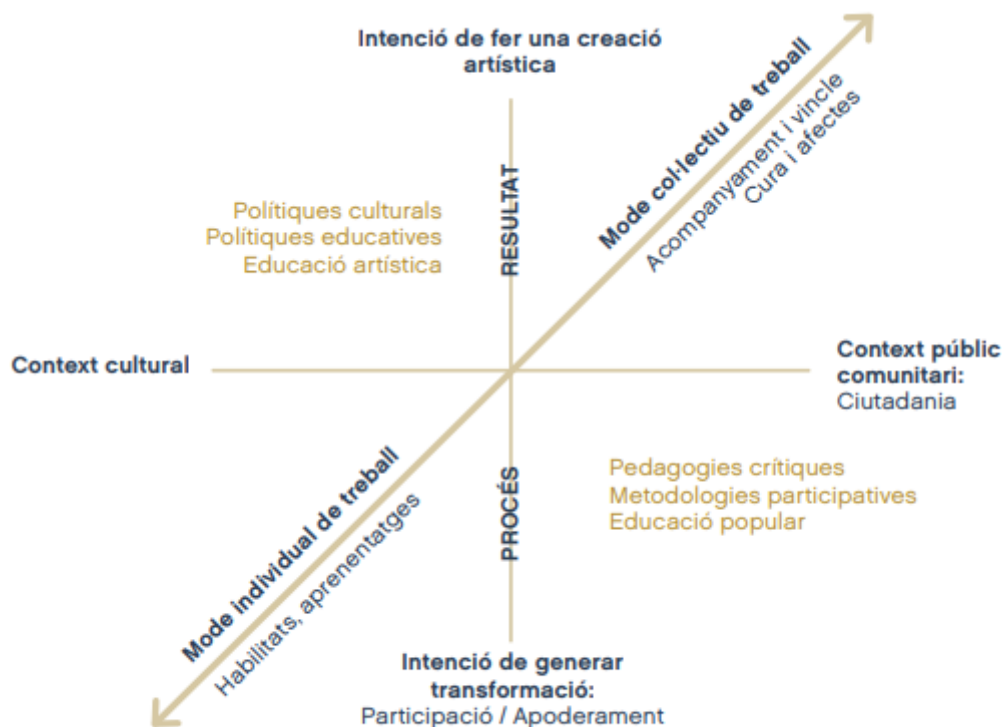
Pels artistes i professionals que treballen en contextos comunitaris, situats entre l'acció social i la transformació per mitjà de produccions artístiques col·laboratives, la seva tasca, sigui quin sigui el seu perfil, sempre es veu recompensada per ser singular, a la vegada, possibilita el producte final. És a dir, la convicció que el resultat sigui extraordinari, sovint sorprenent, profund i irrepetible el fa ser admirable. Aquest, és el motiu pel qual esdevingui exponencial i controvertit, per la seva naturalesa passional que li fa de guia durant tot el procés. El **constant equilibri entre el procés i el resultat**, fa que aquests dos aspectes siguin inseparables i inherents a les accions protagonitzades per tots els actors i agents.

Peter Brook, citat a Connectar (2020) (director de teatre, cinema i òpera anglès. Se'l va considerar una de les grans figures del teatre contemporani, un innovador del teatre clàssic i com el més gran especialista en el muntatge d'obres de William Shakespeare) expressa això: "De fet, ell no fa música, la música el fa a ell: si està relaxat, obert i en sintonia, aleshores l'invisible el posseeix; ens arriba a través seu"[...] És amb tu, no gràcies a tu. (Tempest, 2020:87).

Serra (2017) diu el següent:

El professional, en un **mapa de la pràctica artístic-cultural**, es pot situar entre *tres eixos* que la conformen. En *l'eix vertical* trobem en un punt la **intenció de fer la creació artística** i en l'altre la **intenció de generar la transformació**; en *l'eix horitzontal* trobem el **context cultural i el context comunitari**, que alhora estan **traspassats per un eix dialògic** que es mou entre el **mode col·lectiu de treball** (l'acompanyament i el vincle, la cura i els afectes) i el **mode de treball individual**. En aquesta **visió tridimensional** de la tasca del professional del DCC s'alineen les **visions, els valors i els principis** de la pràctica artística comunitària. (p.63)

A continuació, la següent figura il·lustra el contingut anterior, la imatge intensifica la magnitud de la pràctica cultural del DCC, on també estan inclosos **el procés a i el resultat** en *l'eix vertical* constituït respectivament per la transformació i la creació artística.

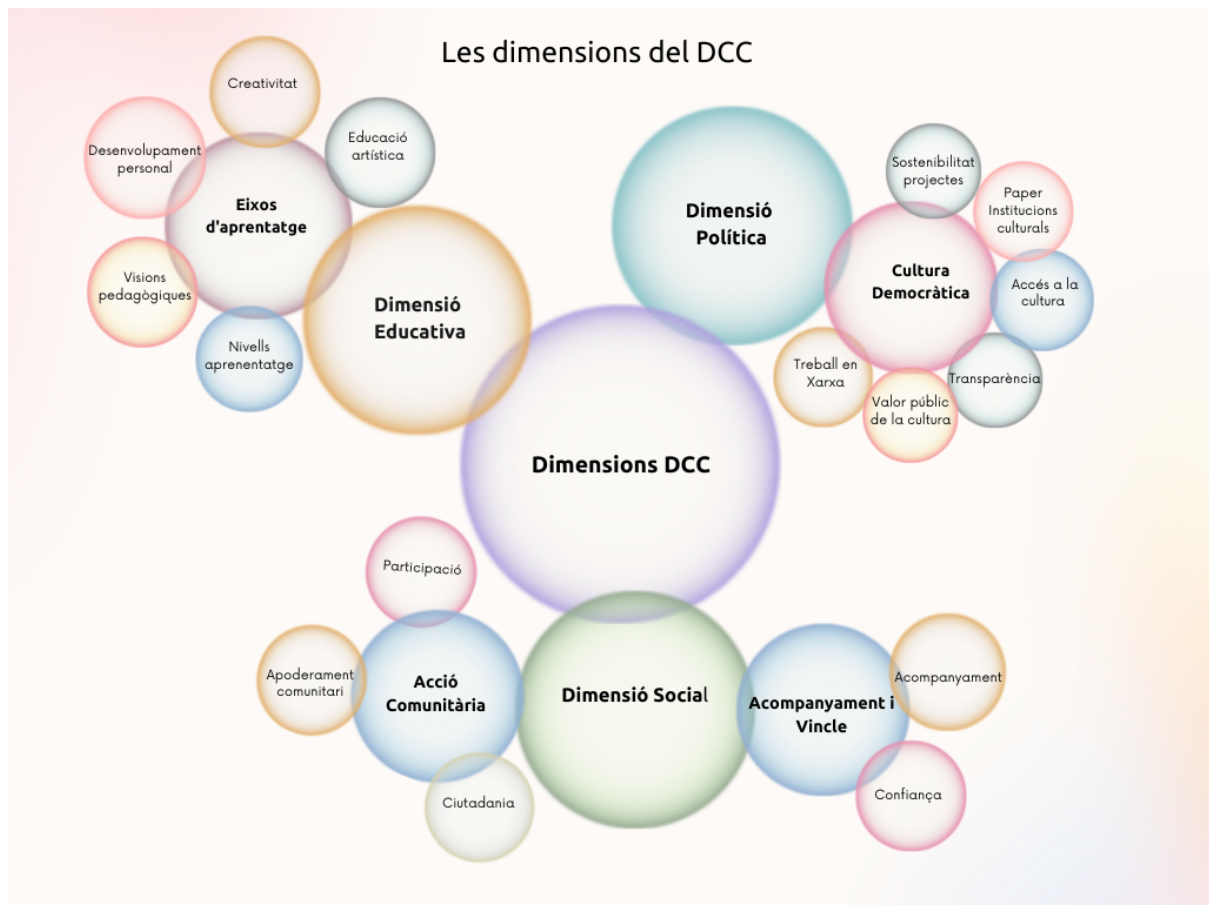


**Figura 3.** Pràctica cultural. Font: Serra (2017)

### 3.4. Les dimensions: elements i variables.

Més enllà, s'introdueix les **dimensions** que abraça el DCC, per tal de poder descriure tot un seguit d'elements, característiques i variables de la seva l'estructura. Aquestes són: la **dimensió política**, la **dimensió educativa**, i per últim, la **dimensió social**, les quals Serra (2017) les usa en la investigació per establir-ne uns paràmetres.

\*Veure figura Elements identificadors del model de DCC de Serra (2017) en l'apartat d'annexos.



**Figura 4.** Les dimensions del DCC. **Font:** Elaboració pròpia a partir de Serra (2017).

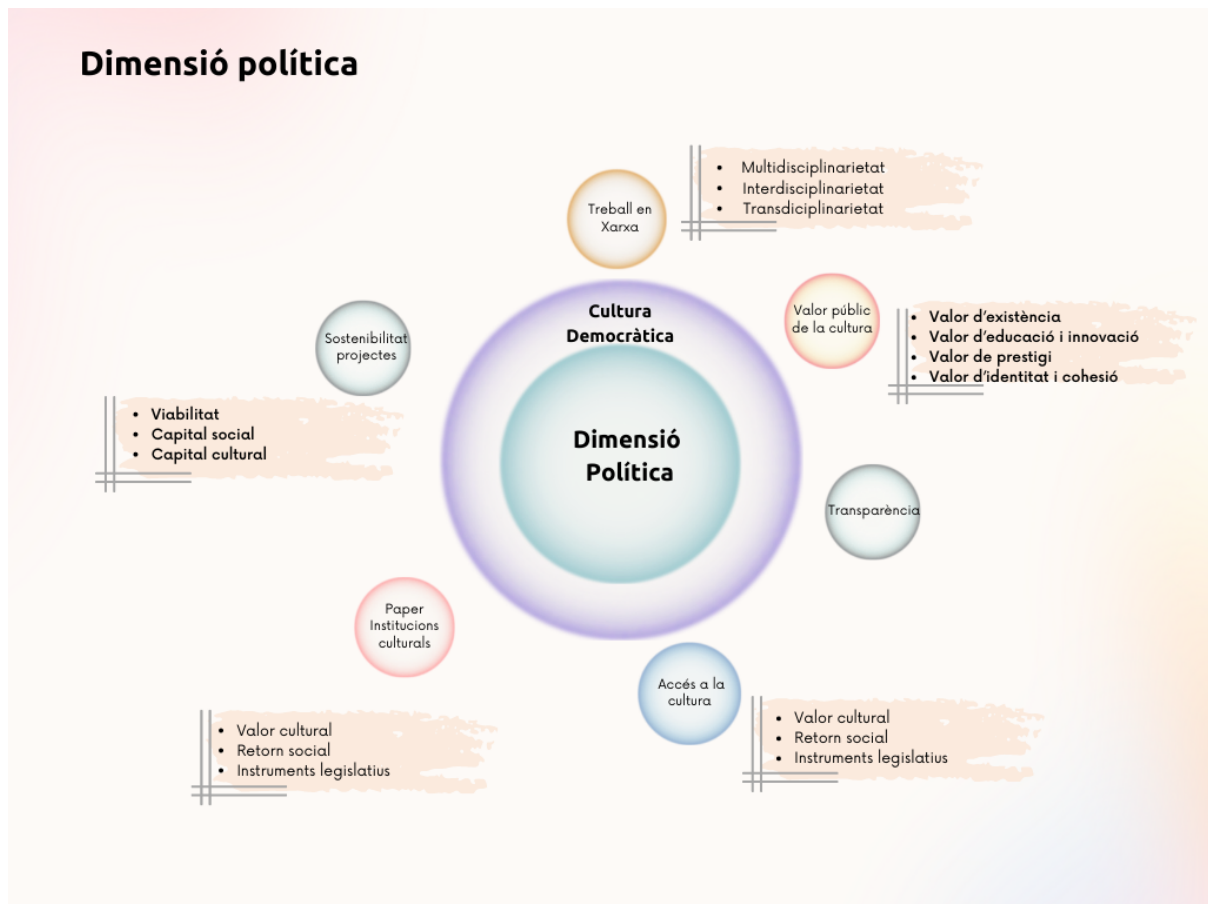


### 3.4.1. La dimensió política

*“Trata a un hombre tal como es, y seguirá siendo lo que es; trátalo como puede y debe ser y se convertirá en lo que puede y debe ser”.*

Goethe

La **dimensió política** defineix la **cultura democràtica**. Aquesta acull el treball en xarxa, el valor públic de la cultura, la transparència i sostenibilitat dels projectes, l'accés a la cultura i el paper de les institucions culturals. Conseqüentment, s'estableixen uns elements clau a per a cada una d'elles, i que es pot veure reflectit en la següent figura.



**Figura 5.** Dimensió política. **Font:** elaboració pròpia a partir de Serra (2017)

### Treball en xarxa

- “Desepecialització” contra l’atomització de les especialitzacions (Serra, 2017: 65)

El treball en xarxa implica la cooperació entre professionals de diferents àrees d'especialització. Les pràctiques clau inclouen la multidisciplinarietat, la transferència de sabers i coneixements entre les diferents disciplines, la interdisciplinarietat, que transcendeix les fronteres entre les disciplines, i la transdisciplinarietat, que trenca totes les fronteres disciplinàries per generar un nou coneixement, metodologia i llenguatge comú.

### El valor públic de la cultura

- Valor intangible pel qual fa complex evidenciar la inversió pública → Llenguatges i valors de la cultura

La cultura i l'art són fonamentals per al desenvolupament personal i social, ja que tenen diversos valors que contribueixen a millorar la nostra vida en societat. El valor d'existència és fonamental perquè tothom té dret a accedir a la cultura i l'art. Així mateix, la cultura i l'art tenen un valor d'educació i innovació, fomentant l'esperit crític i creatiu. El valor de prestigi també és important per a la reputació i el reconeixement dels professionals del sector. Finalment, la cultura i l'art tenen un valor d'identitat i cohesió social, ja que són una font de consolidació de vincles afectius i de pertinença, generant autoestima col·lectiva i cohesionant la societat.

### Sostenibilitat i Transparència

- Nou valor i cultura democràtica

La cultura democràtica és essencial per al desenvolupament sostenible i l'assoliment dels ODS. La viabilitat, les pràctiques comunitàries, el capital social, el desenvolupament cultural i el capital cultural són elements clau que poden fomentar la cultura democràtica. Això pot conduir a una millor participació ciutadana i a una millor capacitat per aconseguir els ODS.

### L'accés a la cultura

- Implicacions polítiques per la legitimització del fet cultural a partir de les noves mirades sobre el valor cultural, el retorn social i els paradigmes que han evolucionat fins a arribar al DCC i des de la perspectiva que l'accés és un dret fonamental de tota persona.

Les noves mirades sobre el valor cultural i el retorn social han impulsat el reconeixement de l'accés a la cultura com a dret fonamental. Això implica la necessitat d'instruments legislatius per promoure l'accés a la cultura, polítiques culturals, programes i accions que mirin a l'accés a la cultura com a prioritat política. A més, és important avaluar la presència i naturalesa dels actors culturals de la societat civil, com ara el teixit associatiu i cultural, actors del tercer sector i moviments ciutadans, i la disponibilitat d'equipaments culturals adequats per als ciutadans.

### El paper de les institucions culturals

- Reformulació en la concepció del servei per generar **espais oberts a tota la ciutadania i donar resposta als drets culturals**, mantenint un diàleg viu amb l'entorn convertint les accions en promotores, catalitzadores i sobretot receptores.

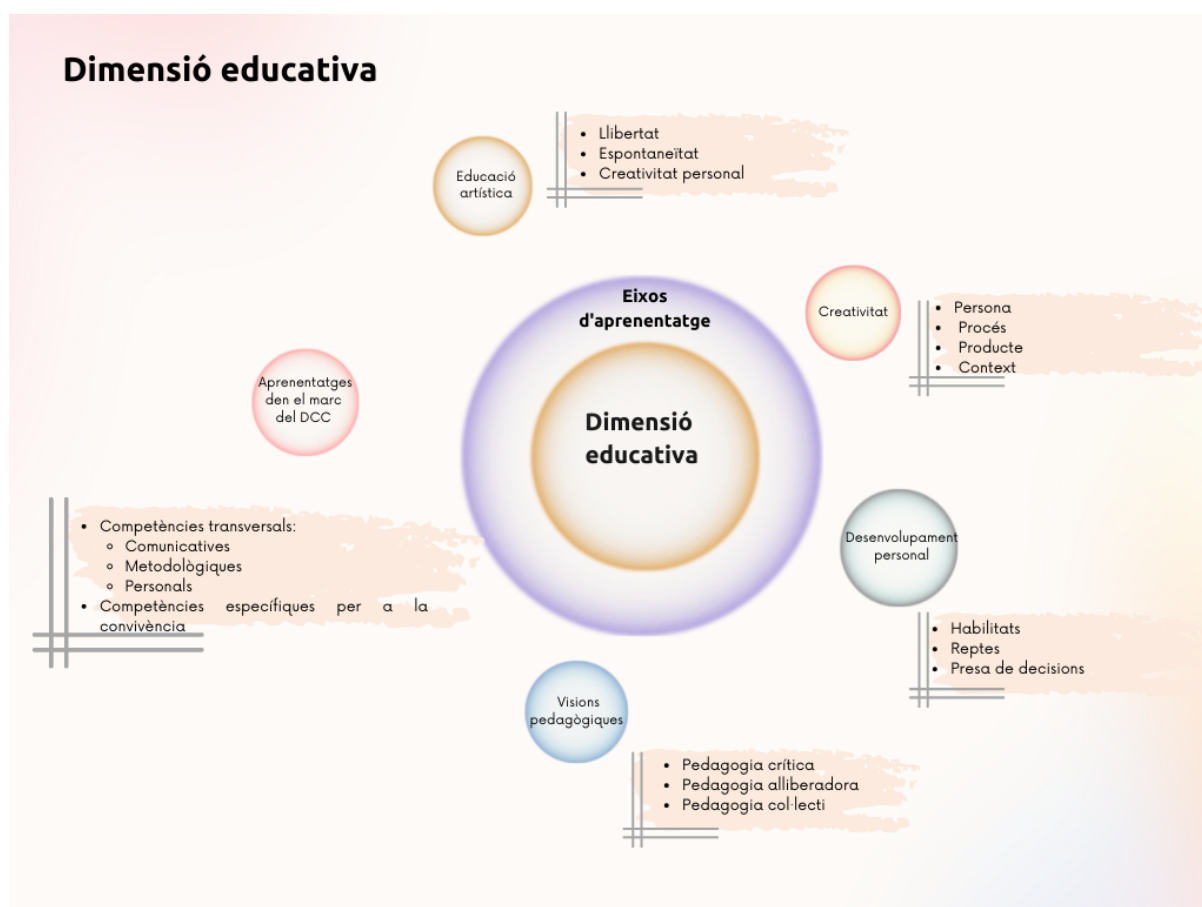
Per veure la representació de la transformació dels equipaments culturals que parteix de la concepció actual comparada amb una concepció clàssica d'aquests, \* veure la taula dels Equipaments culturals en l'apartat annexes.

### 3.4.2. La dimensió educativa

*“Enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción”.*

Paulo Freire

La **dimensió educativa** concreta els aprenentatges. Aquesta engloba l'educació artística, la creativitat, el desenvolupament personal, les visions pedagògiques i el aprenentatges en el marc que ocupa.



**Figura 6.** La dimensió educativa. **Font:** Elaboració pròpia a partir de Serra (2017)

#### L'educació artística

\*Veure taula Artístic versus social on es contrasta les dues visions (Comusitària, 2014)

l'educació artística té arrels en diferents concepcions, com la de Tolstoy i Morris, que van obrir l'art i l'educació artística a totes les persones. Els principals valors de l'educació artística actual són la llibertat, l'espontaneïtat i la creativitat personal. No obstant, es presenten tres dilemes: la dualitat dels processos educatius, la confrontació entre grans obres d'art i

imatges quotidianes i la capacitat creativa de l'individu i la seva formació teòrica. **És necessari trobar espais de trànsit entre les concepcions artístiques i socials**, i la UNESCO ha jugat un paper important en aquesta tasca. L'educació artística és fonamental per al desenvolupament de competències a través de la generació d'aprenentatges i coneixements en un marc de referència global i autèntic.

### La creativitat

En aquest cas, es ressalta el terme de la creativitat a través de diversos autors i investigadors, els quals són citats per Serra (2017). En termes generals, la creativitat és la capacitat de transformar visions, pensaments, idees i convencions, com també, els llenguatges artístics i la cultura estimulen la imaginació i la capacitat crítica de les persones.

Segons Cropley (2001), els processos educatius artístics són flexibles, imaginatius, divergents, intuïtius i estan associats al desenvolupament personal. Huidobro (2002) ressalta que la creativitat té quatre dimensions: la persona, el procés, el producte i el context. La Comissió Europea (2009) subratlla que la creativitat basada en els llenguatges artístics i la cultura permet la innovació i genera valors socials com ara visions, valors cívics, valors simbòlics i cohesió. Csikszentmihalyi (2003) assenyala que la creativitat és el punt de partida per als processos d'innovació i que es produeix en la interacció entre les persones, els seus pensaments i el context sociocultural. Fernández et al. (2012) destaca que la creativitat es caracteritza per l'acceptació de la diferència, la tolerància a la varietat, el clima obert, el compromís, la persistència i la bona disposició al repte i a dirigir les accions cap a allò nou. Robinson (2010) remarca que la imaginació és el tret singular de la intel·ligència humana i que la creativitat completa el procés a partir del pensament crític en l'aplicació de les idees. Finalment, Murray (2008) posa el focus en la cultura basada en la creativitat que, juga un rol clau en la generació de la innovació social.

### El desenvolupament personal

- L'educació emocional ha de ser intencional, planificada i sistèmica (Serra,2017:97)

Dins de la dimensió educativa es troba el desenvolupament personal, que inclou l'educació emocional. Es proposen cinc grans dimensions per al desenvolupament personal, segons Bisquerra: la consciència emocional, la regulació emocional, l'autonomia emocional, la responsabilitat i el pensament crític i les competències socioemocionals. També es destaquen les habilitats per a la vida, com afrontar els reptes de la vida, prendre decisions i generar experiències òptimes per al benestar emocional.

### Visions pedagògiques

Les diferents visions pedagògiques i paradigmes educatius que han sorgit al llarg del temps. Entre les diferents visions es destaquen l'educació popular de Freire, la pedagogia crítica de Giroux, McLaren i Ellsworth, la pedagogia de l'alliberació i les pedagogies col·lectives de Rodrigo. També s'explora la noció d'educació permanent, que **es fonamenta en la idea que l'educació no acaba mai** i que es pot donar en contextos formals, no formals i informals. A més, es destaca la importància de la flexibilitat en el temps, l'espai, el contingut i les tècniques d'aprenentatge per promoure l'aprenentatge autodirigit i l'intercanvi de sabers amb altres persones.

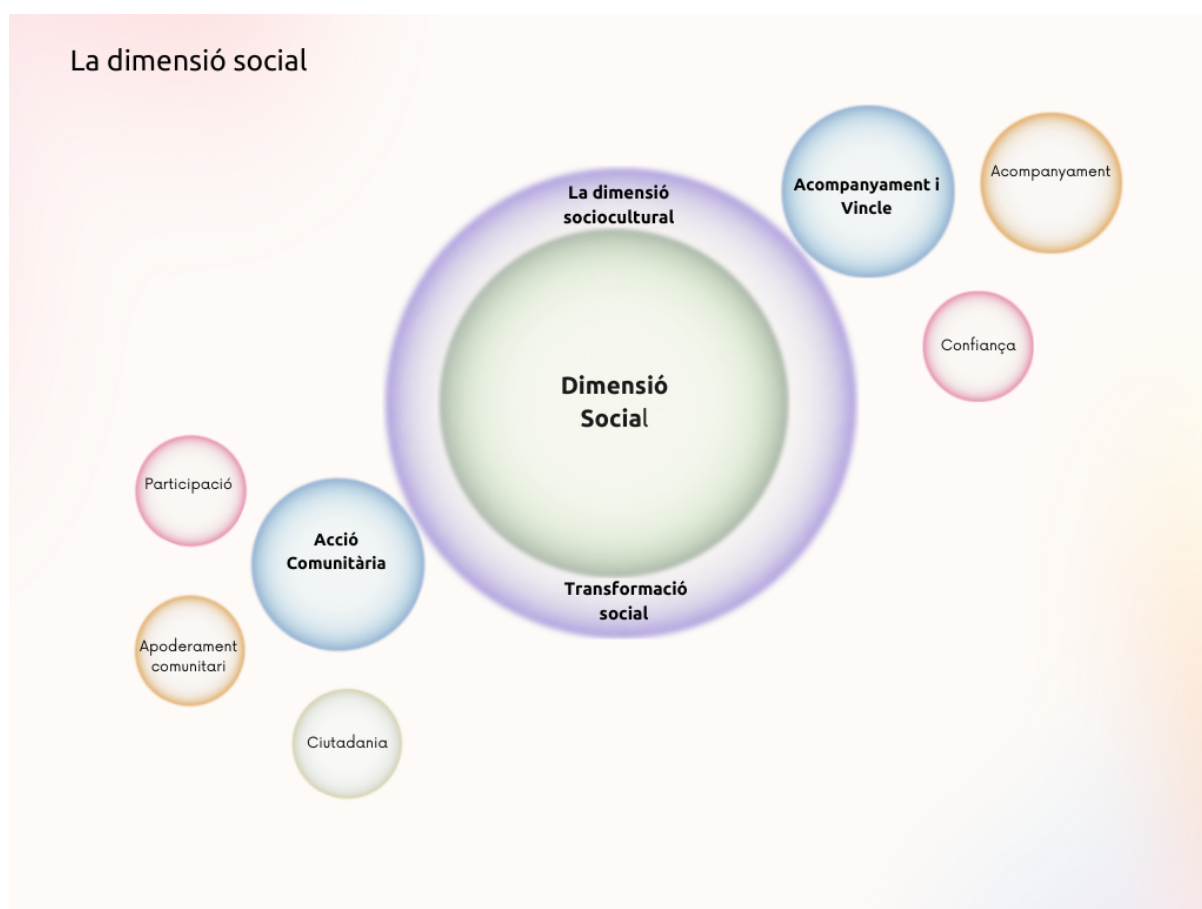
### Aprenentatges en el marc dels projectes DCC

L'aprenentatge està lligat al coneixement i es considera tant un procés com un resultat, de manera que aquest està "considerat com el procés i el resultat per obtenir el coneixement i es considera un binomi quant a pràctica individual i col·lectiva". (Serra (2017:105). La UNESCO posa el focus en la visió humanista de l'educació, que promou la transformació de l'aprenentatge a través del disseny de processos educatius nous i inclusius. Els aprenentatges que sorgeixen de les pràctiques de l'art comunitari tenen un doble valor, ja que beneficien tant els individus com les comunitats, i promouen accions cíviques i socials responsables. Els espais on es produeixen aquests aprenentatges es basen en una visió integrada de l'educació que promou competències transversals, comunicatives, metodològiques i personals, així com competències específiques per conviure i habitar el món.

### 3.4.3. La dimensió sociocultural: l'acció comunitària

*"Qué difícil ser uno mismo sin los demás"*  
Juan Luis Mora

La **dimensió social** és compresa aquí com l'acció comunitària dels projectes de DCC i es repassen els termes d'acompanyament i vincle, la participació ciutadana, l'apoderament comunitari i la construcció de ciutadania que es donen en les organitzacions i projectes que treballen a partir del DCC.



**Figura 7.** La dimensió social i comunitària. Font: Elaboració a partir de Serra (2017)

#### L'acompanyament i el vincle

L'acompanyament socioeducatiu té com a objectiu **promoure el canvi** en persones que es troben en una posició de desigualtat o desavantatge, a través de processos d'incorporació social que fomentin l'autonomia personal. El vincle que es crea entre l'acompanyant i l'acompanyat és clau per generar confiança i reconeixement, així com per potenciar l'autonomia personal. En el cas de l'art comunitari, l'acompanyament artístic és important perquè fa que l'art sigui una font inspiradora per a la transformació personal. Per aconseguir

això, és necessari que l'acompanyament sigui personalitzat, que es treballi en llocs compartits, que es tingui en compte la persona en totes les seves dimensions i història, que hi hagi coordinació i treball en xarxa amb altres professionals, i que es respecti la llibertat, el respecte i la igualtat tant dels acompanyats com dels acompanyants al llarg del procés.

### La participació ciutadana

La participació ciutadana implica l'intercanvi i la redistribució del poder per permetre la inclusió de ciutadans que no tenen veu ni recursos en els processos polítics i econòmics. Hi ha diferents nivells i formes de participació, que van des de la participació social-política a la grupal o individual. També hi ha diferents tipus de pràctica de la participació, que van des de la participació espontània fins a la praxis creativa.

### L'apoderament comunitari

Segons Montero (2004), citat a Serra (2017):

Els individus exerceixen control sobre l'entorn social a partir de la seva implicació en organitzacions o activitats del context pròxim. Un comportament proactiu dóna el sentit de competència i control personal en detriment del sentiment d'alineació. Tots els subjectes (professionals i participants), formen part d'un sistema social en el que es genera coneixement basat en un procés d'influència mútua i es crea un model de col·laboració establert a partir del diàleg horitzontal amb la comunitat. (p.117)

### Construcció de ciutadania

Aquest terme s'explica a través de la **pedagogia social**, disciplina pedagògica de caràcter reflexiu i que treballa per a l'elaboració de propostes educatives. En aquest sentit, una de les seves finalitats és la de promocionar l'exercici de la ciutadania dins de la perspectiva de l'estat del benestar. Aquesta, té encomanada un seguit de reptes sobre tasques i accions que implica l'educació social com a forma de potenciar la construcció de comunitats inclusives, justes i equitatives des de la consciència cívica i la participació democràtica.



### 3.5. Educació Social

L'educació social s'emmarca dins dels paràmetres de la disciplina pedagògica de la pedagogia social, això vol dir que la pedagogia social és la ciència de l'educació social. Al seu torn, l'educació social pertany a l'ordre de la realitat educativa. "En l'expressió educació social, l'adjectiu ens indica que estem davant d'un tipus o d'una classe d'educació; que estem davant d'una parcel·la de l'univers de l'educació". [...] Identificar-la constitueix l'objecte propi de la pedagogia social. (Trilla, 1996)

#### 3.5.1. Evolució de la pedagogia social: el camí cap a l'educació social

*"La historia a veces parece gente...No es gente...pero a veces parece gente, en la medida en que ella es hecha por la gente y hace a la gente".*

Paulo Freire

De la mateixa manera que s'ha començat amb fenomen de l'art comunitari, es fa un breu recorregut per la **història de la pedagogia social**, per tal de determinar l'evolució i la **concepció sobre l'educació social** en relació a la **construcció de la identitat** del que avui és un **professional del camp social** i les seves implicacions. Aquesta aproximació es fa per mitjà dels autors Ortega, Caride i Úcar (2013).

Així doncs, ara cal ubicar-se en un escenari de transformació i canvi. A mitjans del segle XIX, punt previ a la industrialització, i sobretot amb aquesta, el món es precipita de forma extremadament ràpida. Amb la finalitat d'entendre i orientar l'exploració i l'aprenentatge, es formulen unes preguntes estructuradores i que són el resultat dels reptes d'aquest món accelerat i canviant.

La primera és com **construir comunitat**? Com es construeix **sentiment de pertinença** sense anul·lar la diversitat? En paral·lel a aquesta primera qüestió, com es genera **sentiment d'inclusió**? Com un se sent dins? Com s'és rellevant pels altres? Com algú s'és tingut en compte? La tercera cosa és si l'estat té algun deure, alguna obligació per erradicar la pobresa? La pobresa crònica que impedeix la construcció de comunitat i, a la vegada, el creixement de la comunitat. I en conseqüència, l'**educació** què i té a veure amb tot això?

Respecte a les expectatives d'evolució de la pedagogia social cap al camí a l'educació social, els **reptes socials, polítics i culturals** tenen una correlació amb els aspectes educatius propis de la pedagogia i que corresponen als aspectes en el seu origen. El punt de partida de la mirada clàssica depèn de la **concepció antropològica al voltant de l'ésser humà** i la

relació amb la vida social, dels referents de l'època, pel que fa a les preocupacions inicials i els reptes establerts. Així, tenim:

- Antisocial (Hobbes, Freud)
- Asocial (Rousseau)
- Social (Aristòtil)

En aquest sentit, la desintegració de “les grans identitats” origina el descobriment del “jo”, fet que hi hagi certa tensió entre subjecte i col·lectivitat. Amb aquest context, sorgeix la necessitat de potenciar la **inclusió social**, fomentar el **sentit de pertinença**, la construcció **de comunitat** i la **identitat social compartida**. Tanmateix, la situació contextual atribueix a la **responsabilitat política** per erradicar la pobresa crònica i reduir l'impacte de les grans crisis socials que limiten i dificulten el creixement dels estats. És per això que s'insisteix de nou en que la Pedagogia Social, com ho assenyalen també Ortega, Caride i Úcar (2013), fa referència a la importància històrica de la tasca conjunta entre aquesta i l'Educació Social, destacant la seva contribució significativa pel que fa a la seva cronologia i geografia.

En qualsevol cas, al llarg dels anys, la Pedagogia-Educació Social ha buscat diverses maneres de respondre a aquestes preguntes, amb la finalitat d'**obrir l'educació a la comunitat** per tal d'**harmonitzar la formació de tots els seus membres**, tal com s'esmenta pels autors anteriorment citats. En altres paraules, cerquen abordar la "qüestió social", les desigualtats, la pobresa i l'exclusió que afecten una àmplia part de la població. Com a resultat, un dels primers dispositius que van idear va ser l'escola, donant prioritat a l'atenció especialitzada en les carències i necessitats específiques dels infants i joves.

Cal destacar que els mateixos autors posen de manifest que l'educació transcendeix el que estrictament es coneix com l'educació en les aules.

Lo que no admite dudas es que la Pedagogia Social i la Educació Social estan integradas por dos colectivos que compartimos el apellido “social”. Aunque con sustantivos distintos [...] Ambos colectivos formamos parte de un campo único, que la historia ha hecho y continua haciendo confluir [...] a través de cuatro elementos interrelacionados: la institucionalización, la formación, la “normalización” y la investigación. (pag.17,18)

D'aquesta manera, emergeixen també, però de forma incipient **les primeres estructures de l'estat del benestar**, així com les **primeres polítiques públiques**. En els seus inicis, aquestes es basaven principalment en **el control i la beneficència**. No obstant això, en la mesura que evoluciona el concepte de la persona a la qual s'atén, aquestes també experimenten canvis. Això implica un avanç cap a polítiques que busquen **promoure els drets fonamentals de les persones**, el que, al seu torn, comporta l'aparició de noves **professions**.

Així doncs, la pedagogia social és una disciplina acadèmica que reflexiona sobre l'acció educativa i busca donar resposta als reptes i qüestions esmentats anteriorment. Tot i així, sovint, la seva tasca es desenvolupa de manera dispersa, amb aproximacions que varien des de l'adoctrinament fins a l'educació cívica i l'educació en el treball.

La pedagogia-educació social té un gran potencial per **dinamitzar les condicions educatives de la cultura**, les **persones** i els **pobles**, fomentant una **societat educadora, socialitzadora i integradora**. Tot i això, també ha estat objecte d'abusos ideològics, polítics i religiosos, encara que en molts casos ha contribuït a la democratització i al benestar social. Aquest enfocament ha consolidat camps importants com l'**Educació Especialitzada amb menors** en dificultats i conflictes socials, l'Educació d'**adults i gent gran**, l'**Animació Sociocultural** i l'**Educació de l'Oci i el Temps Lliure**, entre d'altres. (Ortega, Caride, Úcar, 2013).

En el relat de la construcció en el marc de l'art comunitari, s'ha parlat de les *Missions Pedagògiques* que es van establir als "llocs rurals" com una tasca educativa. També s'ha discutit sobre l'evolució cap a un model d'acció que integra i relaciona els llenguatges artístics amb la comunitat. En altres paraules, dins de la lògica pedagògica i comunitària, la pedagogia social i comunitària ofereixen un conjunt de directrius que ajuden a identificar i localitzar pràctiques basades en un model d'intervenció relacionat amb l'acció comunitària i cultural. A través de Sánchez-Gey citat a Ortega, Caride i Úcar (2013), anuncien que "és una missió que suposa transformar èticament i culturalment al país, des de la tasca educativa que es relaciona amb la política".

En el recorregut històric de la Pedagogia Social i l'Educació Social, s'observa que les seves característiques s'han anat formant a partir d'una **àmplia varietat de concepcions, tendències i enfocaments**. Aquests es basen en la diversitat de temes, problemes, conceptes i models teòrics, així com en les alternatives culturals, polítiques i ideològiques

que han estat presents en el debat intel·lectual i en els processos de canvi i transformació social.

Es pot afirmar que hi ha una influència important del **pensament pedagògic-social europeu**, especialment del **món germànic**, que s'ha projectat cap a altres regions com els països nòrdics, Europa central i el Mediterrani llatí. També s'han rebut influències del món **anglosaxó**, amb les seves perspectives renovades sobre l'**educació en el desenvolupament comunitari** i els **serveis socials**, i de la **tradició francòfona**, que ha situat l'**ASC com un dels àmbits principals de l'educació social**, juntament amb l'**educació popular** i l'**atenció als joves en situació d'inadaptació**.

Les tres corrents de pensament pedagògics i d'acció que influeixen a Espanya al llarg del segle XX, es resumeix de la següent manera:

→ **Corrent alemana** (principis del segle XX; Nohl, Mollenhauer)

- ◆ Centrada en sintetitzar i fomentar la pedagogia social en la tradició pedagògica centreeuropea, generar coneixement cultural dins d'un marc comunitari, és a dir, acostar la cultura a les persones amb un enfocament en humanitzar l'educació en el marc de la vida comunitària. Aquesta té com a finalitat incorporar els avenços sociològics i hermenèutics liderats per Nohl i la seva escola, amb la finalitat de buscar noves oportunitats per a l'educació juvenil fora de l'entorn escolar.

→ **Corrent francòfona** (a partir dels anys 50-60; Decroly, Freinet)

- ◆ Caracteritzada com una "pràctica sociocultural", centrada en la resolució o resposta a problemàtiques socials. En els seus orígens, molt centrada en "l'anàlisi polític i sociològic de l'educació institucionalitzada" en la societat capitalista. Incidirà en "l'activisme pedagògic" i la "democratització de l'ensenyament" (Influència de l'Escola Nova i autors com Decroly, Demolins, Ferrière o Freinet), en els quals es concedeix un important paper a **"l'educació popular", en tant que la participació com un eix vertebrador en animació sociocultural i treball comunitari**.

- Si la corrent alemanya es va desenvolupar a la universitat, aquesta ho va fer al carrer. Si la primera va ser impulsada pels acadèmics, aquesta ho va ser per a les persones dels barris i les comunitats

→ **Corrent anglosaxona** (a partir dels anys 60; Dewey)

- ◆ Caracteritzada com pragmàtica, empirista i científica. Analitza les realitats socials i les carències. Intervencions pal·liatives o terapèutiques de caràcter assistencialista. Perspectiva sociologista i psicologista, més propera al treball social (especialització del tercer sector, uns més assistencialistes, altres més tècnics).

- Avui dia els tres escenaris conflueixen en tres filosofies de treball que no són incompetents entre elles. Visió ampla de l'educació social; pensar-les en tota la seva globalitat per trobar punts de convergència.

A partir dels següents interrogants porten a reflexionar sobre el paper dels diferents actors i institucions en aquest àmbit:

Qui són els agents implicats i com exerceixen el seu paper en aquest context?

Quines possibilitats tenen l'educació i la cultura per generar benestar i integració?

Com funcionen els diferents agents socioeducatius per a la transmissió dels elements identitaris que augmenten la inclusió i milloren la qualitat de vida?

Els agents socioeducatius, com ara els docents, els professionals de l'àmbit social, els educadors de carrer i altres col·lectius implicats, juguen un paper clau en la transmissió dels valors identitaris i en la promoció de la inclusió social. Comprendre com funcionen els agents socioeducatius i com es relacionen amb l'educació i la cultura ens permet entendre millor com es generen aquests processos, la qual cosa, convida a reflexionar sobre les formes en què es pot potenciar aquests mateixos.

### **3.5.2. Formes d'educació, formes de relació: àmbits i agents.**

En termes generals, les preguntes anteriors obren el debat clàssic dels àmbits d'actuació de la tasca educativa. A Espanya, les tres corrents anomenades han estat condicionant tant l'evolució de la pedagogia social i de l'educació social, com les relacions existents entre "acadèmics i els pràctics".

Altrament, Núñez, citat a Ortega, Caride i Úcar (2013), analitza detalladament l'aparició d'una professió que té a veure amb l'obertura de nous espais socials a l'Europa desolada de la postguerra, on proliferen els problemes socials, la crisi de valors i creences i l'augment de la delinqüència. Aquesta situació demana un "camp d'accions alternatiu" en la formació dels professionals de l'educació, mestres i pedagogs. Núñez, considera la **creació d'una nova professió relacionada amb l'acció social i l'educació** que neix en resposta als problemes

socials postguerra. Aquesta professió **redefineix el concepte de control social i qüestiona les figures tradicionals associades a la vigilància i la supervisió.**

- ❖ Formes d'educació, característiques i formes de relació
  - Educació "formal" (escolar reglada)
    - Consciència
    - Intencionalitat Sistemàtica: definida, organitzada, seqüenciada
    - Experiència mediada
    - Reconeixement social
  - Educació "informal" (no reglada, socialització)
    - Inconsciència
    - No intencionalitat Asistemàtica: oberta, espontània, difusa
    - Experiència directa
    - No reconeixement social
  - Educació "no formal" (altres "escenaris no escolars")
    - Lleure, treball amb col·lectius vulnerables, educació d'adults, treball en la comunitat, formacions breus, carnet de conduir, entre moltes altres.

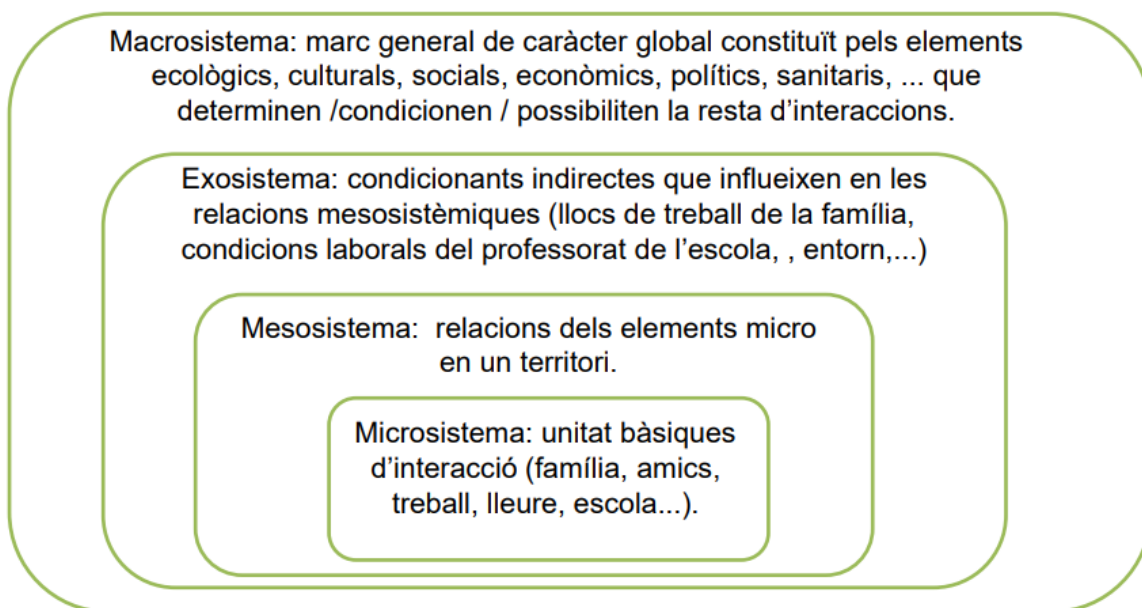
Com queda l'educació social davant d'aquestes perspectives de formalitat? Des de fora pot semblar un calaix de sastre...Trilla (1996), diu que "la pedagogia social -en tant que disciplina- s'ocuparia de l'educació social -en tant que intervenció-, entenem per aquesta última aquella que es produeix en àmbits no-escolars o, més exactament, no-formals".

La investigació que presenta Calderón (2018) en clau de les ciències socials sobre educació comunitària, expressions artístiques i política aporta informacions en relació als **espais** -dispositius-, **les formes d'educació** i les **formes de relació** i els **agents implicats**: "Els espais, moments i agents educatius són infinits, tot i això, compten amb una tradicional classificació entre l'educació formal, la no formal i la informal".

Tanmateix, es valora inloure algunes de les teories de la complexitat, per tal de contextualitzar les interaccions que sorgeixen entre aquests espais, moments, organitzacions i relacions que estableixen un ordre que demostra la multitud de factors i elements en la conjuntura dels entorns, com per exemple, l'ecologia del pensament humà de Bronfenbrenner, de les relacions sistèmiques dels agents socioeducatius.

## Relacions sistèmiques (Bronfenbrenner) dels agents socioeducatius

- Formes de relació: complementarietat, substitució, interferència i reforç (Trilla).



**Figura 8.** Relacions sistèmiques Bronfenbrenner. **Font:** Vilar i Fernández (2023)

La definició proposada per Jesús Vilar (1995), citat a Habib (2013), on l'educador i l'educadora social són considerats com:

Una persona experta en generar situacions d'aprenentatge i intercanvi comunicatiu en el marc de la relació quotidiana, orientades cap al canvi personal de l'educand que es desenvoluparà mitjançant la crisi de la seva percepció de la realitat, en un procés global d'acompanyament. (p.11)

Seguint a Vilar i Fernández (2023), les **formes de l'educació**, sigui quin sigui el seu format, en **interacció amb els diferents agents dins de les àrees d'actuació**, creen un **panorama de complexitat** envers les **formes de relació**. Aquestes, són:

- **La complementarietat**
  - Cada agent serveix per a una cosa en particular i, en el que pot haver-hi interferència o reforç
- **La substitució**
  - Exemple: un CRAE substitueix a la família.
- **La interferència**
  - Elements contradictoris entre ells, dissonància entre agents.
- **El reforç**
  - Agents cooperant per un mateix objectiu.

La **complexitat** anteriorment esmentada pot anar acompanyada d'un **gradient existent entre el tipus de formalitat** -formal, informal, no formal- dirigida cap a la consciència de cada agent que intervé en les actuacions educatives envers les persones. Aquestes, oscil·len entre:

- Consciència vs Inconsciència
- Intencionalitat vs No intencionalitat
- Sistemàticitat -planificació i organització estructurada- vs Asistemàticitat -manca d'ordre i coherència i pot implicar una improvisació-.
- Aprenentatge mediat vs Aprenentatge directe
- Reconeixement vs No reconeixement

Segons Iglesias, citat per Ortega, Caride i Úcar (2013), els educadors i educadores socials es caracteritzen per la seva **diversitat professional** i la seva **capacitat per dur a terme diverses actuacions en diferents àmbits de la intervenció socioeducativa**. Això implica **treballar** de manera **integrada i flexible, sense limitar-se a un únic àmbit d'actuació**; "tejen una amplia red de actuaciones que le da cobertura a los àmbitos de intervención socioeducativa sin entenderlos necesariamente como compartimentos estancos".

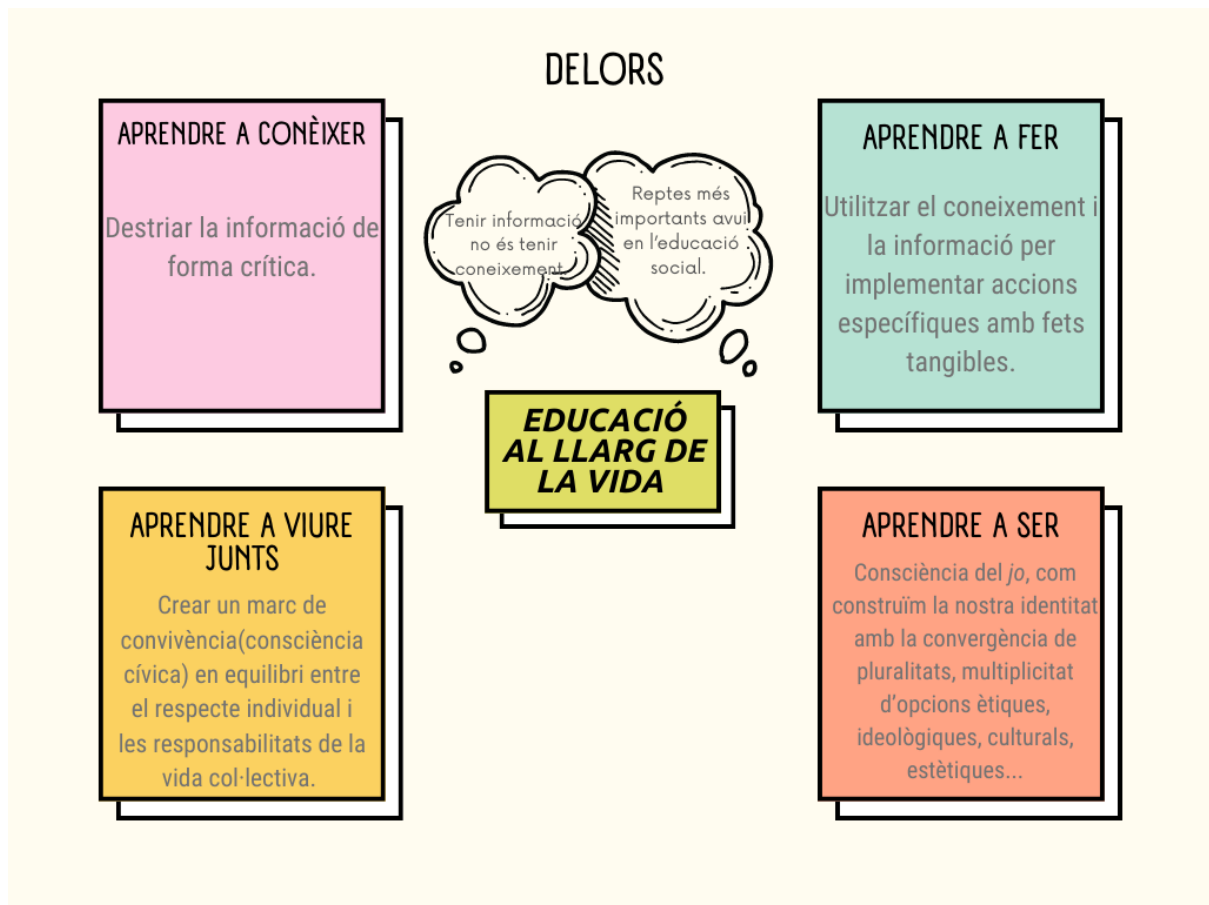
D'acord amb Sáez i Garcia, citats també pels mateixos autors, **la diversitat** és un tret distintiu en l'àmbit de la Pedagogia Social i de l'Educació Social, que es manifesta en l'**ampli ventall d'epistemologies, teories i metodologies utilitzades**. A més, reconeixen la importància que aquestes -Pedagogia i Educació Social-, com a **titulació, professió i pràctica educativa social**.

- L'informe Delors (1996) → L'educació al llarg de tota la vida.

L'informe Delors és una font de referència pel que fa als projectes d'art comunitari que referma els valors universals. Aquest informe té com a **concepte quatre pilars de l'aprenentatge**. La comunitat passa a ser un subjecte consumidor del coneixement a un creador del mateix i l'èmfasi està en la capacitat de ser.

"Els pilars bàsics d'aquesta pedagogia -coneixement, acció, convivència i essència- recorden que la principal missió de l'educació és comprendre el món i als altres, comprenent-nos a nosaltres mateixos". (Caride, 2017)





**Figura 9.** Els quatre pilars de l'informe Delors. **Font:** Elaboració pròpia

Des d'una perspectiva analítica, la **metaanàlisi** és un exercici que implica examinar el paradigma des del qual s'aborda la realitat. Aquest enfocament implica **reflexionar sobre la manera en què s'està pensant a l'hora de plantejar l'acció socioeducativa**, en lloc de simplement considerar com es duen a terme les accions. La figura següent detalla dues de les estructures -descriptiva i interpretativa- que evocuen, per un costat, la racionalitat tècnica quant a plantejament tecnològic -paradigma científic: tecnologia social- i per un altre, la racionalitat científica quant a plantejament reflexiu, que en aquest cas, engloba dos marcs interpretatius definits -paradigma hermenèutic: interacció social; paradigma crític: pràctica sociopolítica-, en la vinculació existent de la **reflexió pedagògica i educativa en associació a les realitats**, com ara els **fenòmens educatius, l'educació social** i la **relació teòrico-praxi**.

Abans però, per introduir la taula s'incorpora les paraules de Úcar (2016), -Catedràtic de Pedagogia Social en el Departament de Pedagogia Sistemàtica i Social de la Universitat Autònoma de Barcelona-:

Entenc la pedagogia social de manera interdisciplinària i interprofessional, com un objecte híbrid, complex, obert, dinàmic, canviant, viu i extraordinàriament versàtil que cal pensar, a un temps, com a ciència i com a pràctica. Integrades, la teoria i la pràctica, constitueixen i expliquen la pedagogia social, però cap de les dues pot fer-ho d'una manera completa o suficient per separat.(p.20)

<b>Estructura descriptiva</b>		<b>Estructura interpretativa</b>	
	<b>Racionalitat tècnica. Plantejament tecnològic</b>	<b>Racionalitat científica. Plantejament reflexiu</b>	
	<b>Paradigma científic. Tecnologia social</b>	<b>Paradigma hermenèutic: Interacció social</b>	<b>Paradigma crític: Pràctica socio-política</b>
<b>Fenòmens educatius</b>	Objectius mesurables, quantificables. Activitat planificada i regulada.	Subjectivitat. Els significats estan en les persones. Interacció.	Interpretació de la realitat des de les condicions històriques i culturals.
<b>Educació social</b>	Praxi tecnològica. Caràcter instrumental, tecnològic, reproductiu.	Praxi educativa intersubjectiva, contextual. Horitzontalitat.	Praxi educativa emancipatòria. Procés d'interacció social crítica.
<b>Relació teoria-praxi</b>	Teoria: explicativa. Regula, normativitza. Dicta lleis.	Teoria: interpretativa. Compren, interpreta. Regles, no lleis.	Teoria: contextualitza per transformar la pràctica. Il·lumina i dinamitza l'acció.

**Taula 7.** Paradigma des d'on s'analitza la realitat. **Font:** Vilar i Fernández (2023).

Per concloure aquest apartat, a través del material de l'assignatura de pedagogia social cursada en el grau d'educació social durant el curs 2022-2023, es fa una breu contextualització del que representa actualment la pedagogia social. Aquesta, inclou una **descripció de la seva finalitat**, així com de les **tasques i accions** que s'hi realitzen.

➤ La pedagogia social avui: descripció i finalitat

✓ Disciplina pedagògica de **caràcter reflexiu** que treballa per a **l'elaboració de propostes educatives amb la finalitat** de:

- Assegurar la **incorporació social** de les persones -tant els col·lectius vulnerables com qualsevol persona-.
  - Potenciar el **desenvolupament de la sociabilitat**.
  - Identificar les **pràctiques educatives** que assegurin el respecte dels drets d'integració.
  - Promocionar **l'exercici de la ciutadania** dins de la perspectiva de l'estat del benestar.
- ✓ Treballa des d'una **perspectiva crítica** (interpreta el seu objecte d'estudi com un dret social) sense renunciar a la dimensió **hermenèutica** -els contextos- ni **tecnològica** -el rigor metodològic-.
- ✓ Potencia l'educació social des de la **triple perspectiva** de **pràctica** pedagògica, **professió** i **titulació universitària**.

➤ La pedagogia social avui: tasques i accions

- ✓ Analitzar el **potencial educatiu dels entorns socials i dels agents socioeducatius** per treballar de manera **cooperativa** (reforç).
- ✓ Plantejar una educació inclusiva, amb oportunitats d'aprenentatge **al llarg de tota la vida** (quatre pilars de l'educació –Delors-).
- ✓ Promoure l'educació social com a forma de **potenciar la construcció de comunitats inclusives, justes i equitatives** des de la consciència cívica i la participació democràtica (“en, des de i per a la ciutadania” -Caride, 2017-).
- ✓ Fer una **anàlisi crítica de les polítiques socials i dels dispositius** respecte de la promoció dels drets humans.
- ✓ Elaborar **nous models teòrics i tècnics d'acció educativa** que contribueixin a millorar les condicions de vida social i individual en un món global.
- ✓ Pensar **estratègies de formació bàsica i permanent** de professionals per al treball des d'aquests nous models

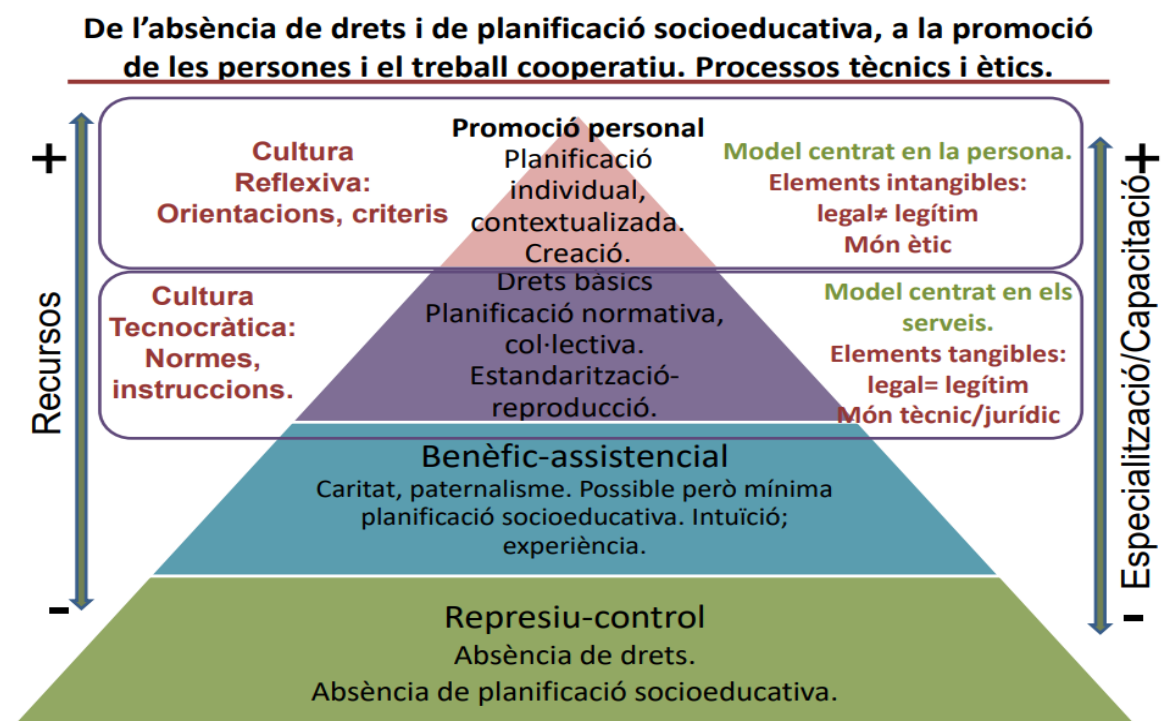
Per acabar aquest apartat, per mitjà de la següent figura de Vilar i Fernández (2023), que mostra la progressió de l'absència de drets i manca de planificació socioeducativa cap a la

promoció de les persones i el treball cooperatiu. S'hi fa referència a dos aspectes fonamentals: els processos tècnics i els processos ètics.

Inicialment, es descriu una situació en què hi ha un dèficit de drets i de programació socioeducativa. Això implica un enfocament més basat en l'assistencialisme i en el control social, amb una relativa absència de recursos i una orientació més repressiva.

En contraposició, es proposa un model centrat en les persones, que promou la seva promoció personal i fomenta el treball cooperatiu. Aquesta visió implica una planificació individual i contextualitzada, tenint en compte els drets bàsics i la seva plena realització. Es prioritza la creació i la cultura reflexiva, basada en orientacions i criteris, en oposició a una cultura tecnocràtica més normativa i instruccional.

A més, es posa de manifest la importància d'elements intangibles com la legitimitat, que pot no coincidir amb el que és legal. Es ressalta la necessitat d'una planificació col·lectiva i d'una cultura més participativa, en contraposició a una visió més centrada en els serveis i en l'estandardització. Aquesta transformació també implica una especialització i capacitació en recursos i coneixements específics.

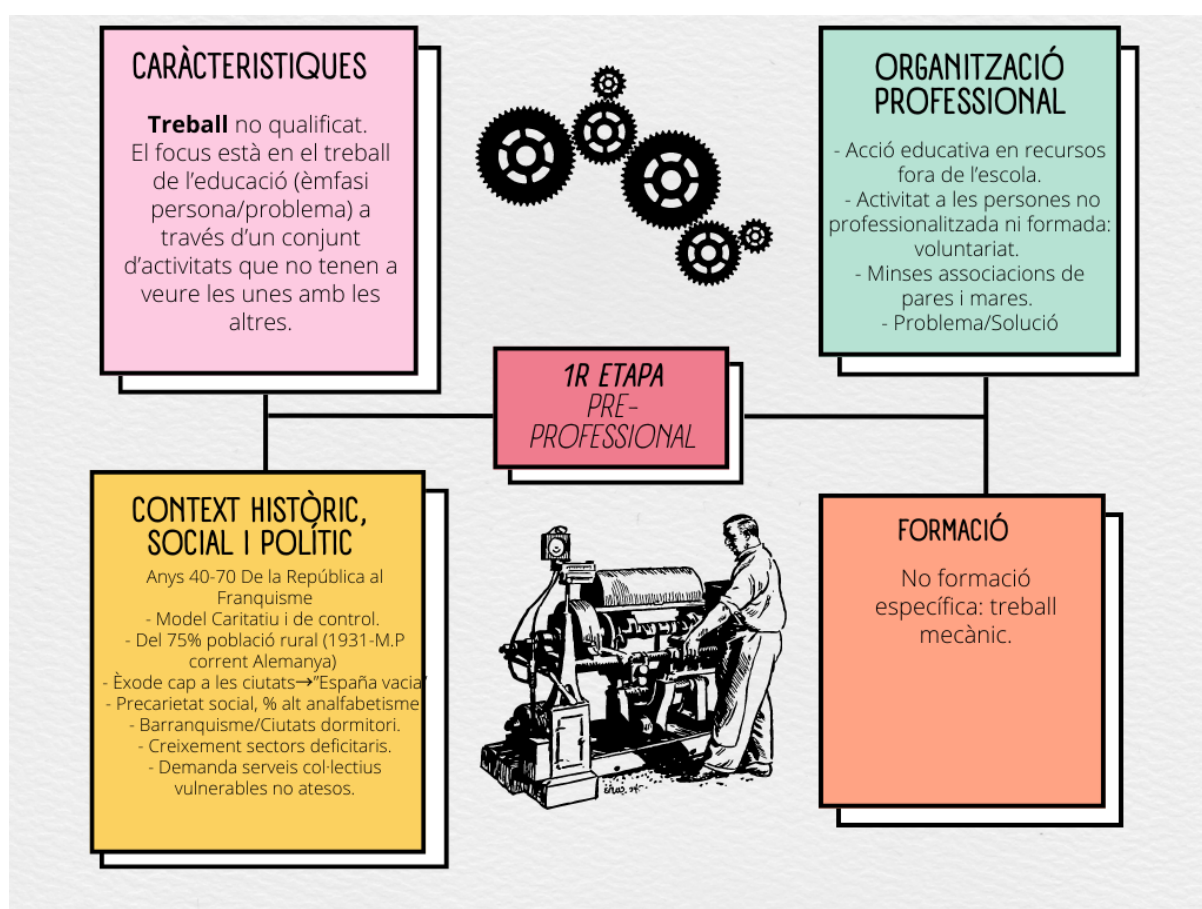


**Figura 10.** De l'absència de drets i de planificació socioeducativa, a la promoció de les persones i el treball cooperatiu. Processos tècnics i ètics. **Font:** Vilar i Fernández (2023)

### 3.5.3. La professionalització de l'educació social

Continuant amb la mateixa visió històrica en aquest punt, es disposa a fer una prospecció sobre el **procés de transició** des d'un treball no qualificat fins a una professió reconeguda. En l'exercici analític sobre l'educació social, se centra l'estudi de la construcció de la identitat al voltant de tres conceptes següents, fins a arribar a l'actualitat: treball, ocupació i professió.

L'obertura de l'educació cap a la vida, amb vocació pedagògica i social, implica ensenyar a viure, no de qualsevol manera, sinó en i amb tot allò que significa el do de la convivència. (Caride,2017).



**Figura 11.** Primera Etapa - Pre-Professional. **Font:** Elaboració pròpia

En aquesta etapa caracteritzada pel treball no qualificat, el focus està posat en l'educació a través d'un conjunt d'activitats que no estan relacionades entre si, emfatitzades per problema/solució. Aquesta, es situa durant els anys 40-70, durant la transició de la República al Franquisme.

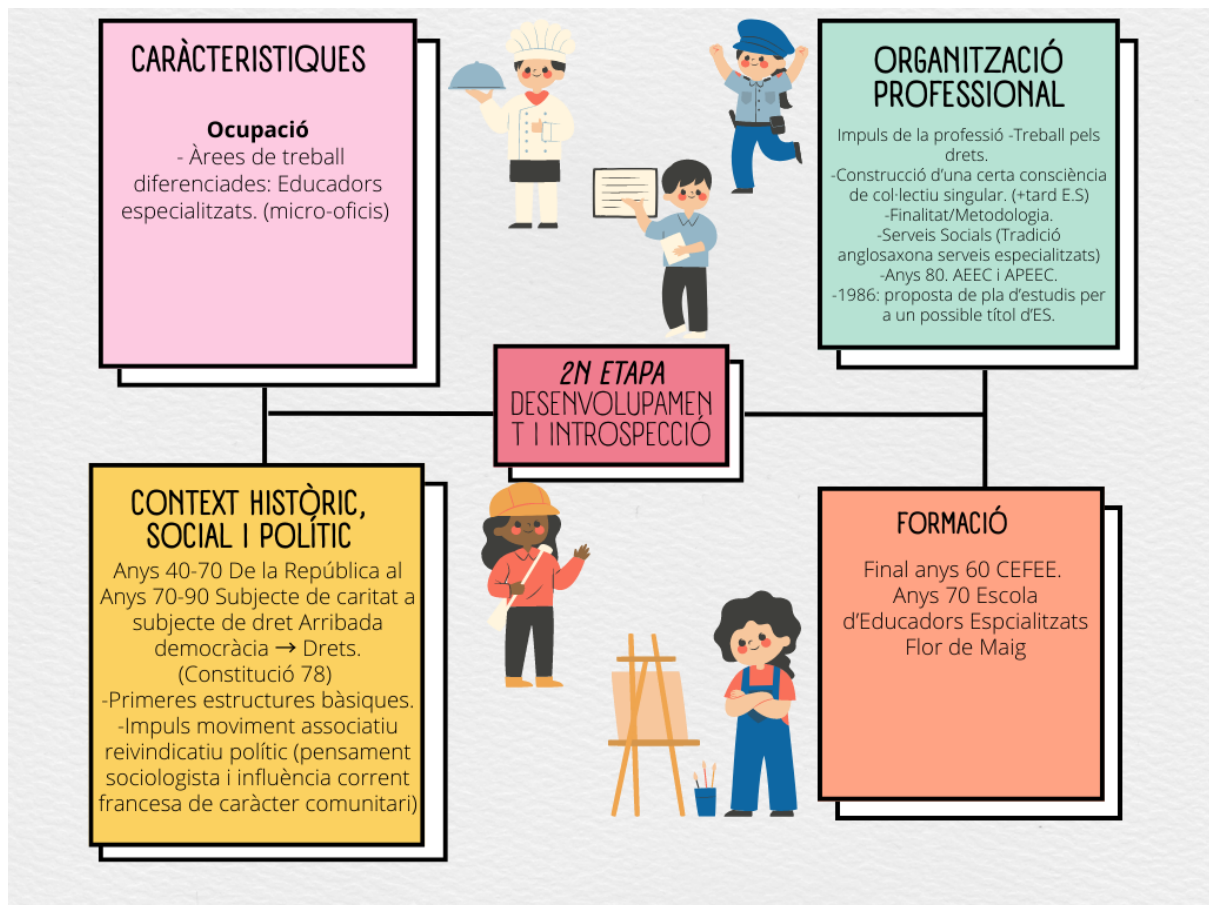
En aquest període, s'estableix un model caritatiu i de control en l'àmbit de l'educació. La majoria de la població, aproximadament el 75%, viu en zones rurals fins a l'any 1931, amb un fort moviment migratori cap a les ciutats, creant el terme conegut com a "España vacia". Això provoca una precarietat social i un alt percentatge d'analfabetisme.

El creixement de sectors deficitaris i la manca de serveis col·lectius genera una demanda no atesa en l'àmbit de l'educació. L'acció educativa es desenvolupa en recursos externs a l'escola, amb activitats dirigides a les persones sense formació específica ni professionalitzada, com el voluntariat.

Durant aquesta etapa, també es formen diverses associacions de pares i mares, amb l'objectiu de buscar solucions als problemes educatius. No obstant això, l'enfocament predominant és abordar els problemes de manera reactiva, sense una formació específica i predominant el treball mecànic.

Així doncs, durant aquesta primera etapa, l'educació social se centra en **l'atenció de les persones des d'una perspectiva caritativa i de control, sense una professionalització específica i amb un èmfasi en el treball no qualificat.**

No es tracta de posar en qüestió l'escola i les seves contribucions històriques a la salut democràtica, és important reconèixer la constant lluita dels professors, les associacions de pares i mares, els col·lectius de renovació educativa i altres agents socials per millorar les pràctiques educatives. (Caride, 2017)



**Figura 12.** Segona etapa - Ocupació. **Font:** Elaboració pròpia

Durant aquesta etapa caracteritzada per l'**ocupació** de "micro oficis", s'estableixen àrees de treball diferenciades i es comença a reconèixer la necessitat d'educadors especialitzats en diversos àmbits. Aquesta segona etapa se situa durant els anys 70-90, un període marcat per la transició democràtica i la consolidació dels drets a partir de la Constitució del 78.

Durant aquesta època, es constitueixen les primeres estructures bàsiques per a l'educació social. S'impulsa el moviment associatiu reivindicatiu amb una influència sociològica i una orientació comunitària, inspirada en la corrent francesa. Això contribueix a intensificar la professió de l'educació social i a treballar per a la garantia dels drets.

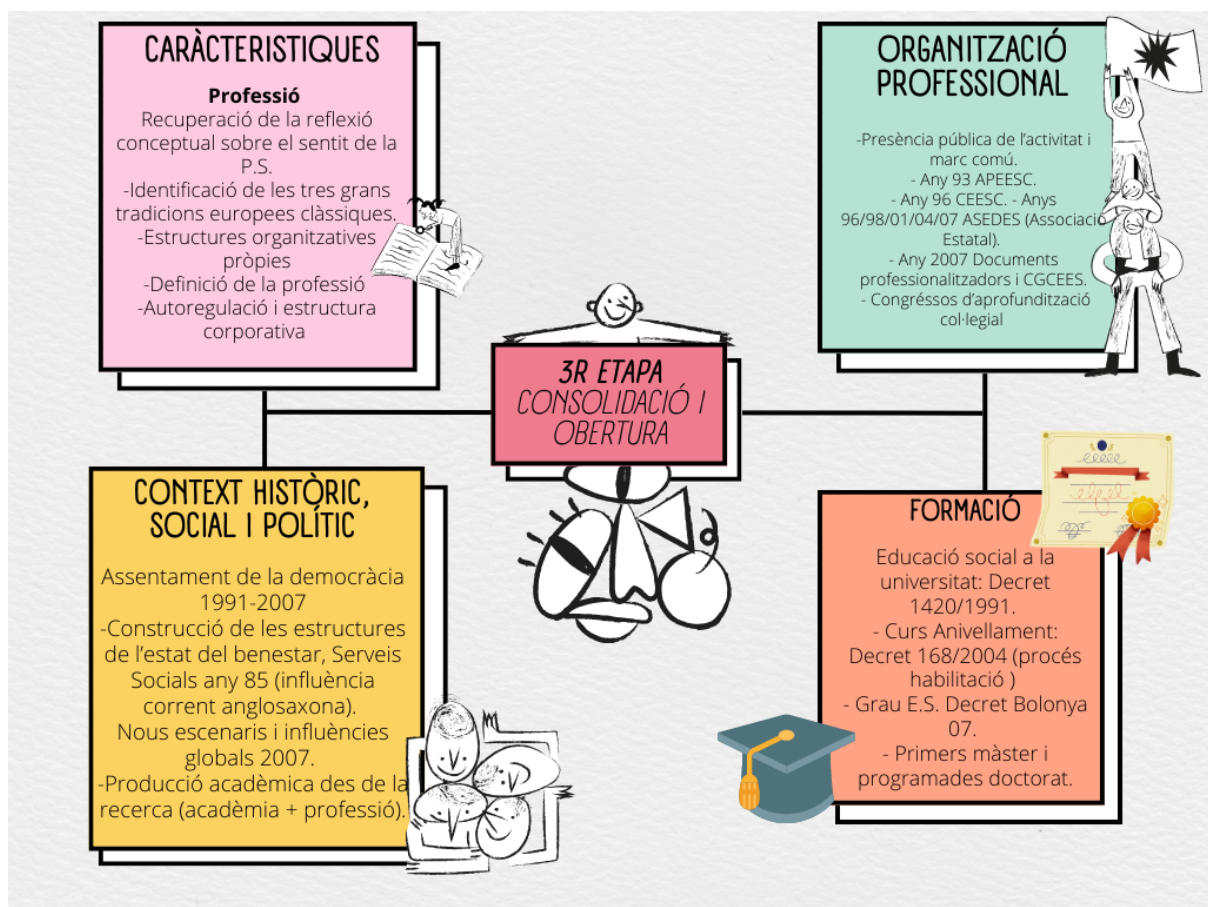
Es comença a construir una certa consciència de col·lectiu singular, sent l'educació social un actor important en aquest procés. Es crea una metodologia amb la finalitat per al treball d'educació social, basades en els serveis socials i la tradició anglosaxona de serveis especialitzats.

Destaca la creació de l'Associació d'Educadors i Educadores de Catalunya (AEEC) i l'Associació de Professionals de l'Educació Especialitzada de Catalunya (APEEC) durant els anys 80. A més, el 1986 es proposa un pla d'estudis per a un possible títol d'Educació Social, establint els fonaments per a la seva consolidació com a disciplina professional.



En aquest context, cal esmentar iniciatives com el Centre d'Estudis de Formació i Educació Especialitzada (CEFEE) a finals dels anys 60 i l'Escola d'Educadors Especialitzats Flor de Maig durant els anys 70, que afavoreix al desenvolupament i a la formació en l'àmbit de l'educació social.

D'aquesta manera, durant aquesta segona etapa, **l'educació social evoluciona cap a una ocupació més especialitzada** i es reconeix com a **subjecte de dret**, treballant per **garantir els drets** i **promoure una consciència col·lectiva**. Es disposen **d'estructures i associacions** que nodreixen la seva **professionalització**, sent un **moment clau en la consolidació de l'educació social com a disciplina**.



**Figura 13.** Tercera etapa - Professió. **Font:** Elaboració pròpia

Des d'aquest moment, aquesta tercera fase marca la consolidació de la professió de l'educació social. Es produeix una recuperació de la reflexió conceptual sobre el sentit de la Pedagogia Social, identificant les tres grans tradicions europees clàssiques en aquest àmbit. Es prescriuen les estructures organitzatives pròpies per a la professió, amb una definició clara del seu àmbit d'actuació i un procés d'autoregulació i estructura corporativa. Aquesta consolidació coincideix amb el període de l'assentament de la democràcia entre 1991 i 2007,



durant el qual es construeixen les estructures de l'estat del benestar, inclosos els Serveis Socials amb influència de la corrent anglosaxona.

A més, es desencadenen nous escenaris afectats per una sèrie de canvis globals, crisis que ja no són locals sinó globals, guerres que afecten de manera global (Caride, 2017), canvi climàtic, mobilitat cultural molt gran, canvis en les ciutats, construcció de "no llocs"... , a partir del 2007 fins a l'actualitat. Es compta amb una major producció acadèmica i de recerca en l'àmbit de l'educació social, amb una interacció més estreta entre l'acadèmia i la professió. S'incrementa la presència pública de l'activitat i es disposen marcs comuns per al treball professional.

És en aquest període que es crea diverses associacions importants, com l'Associació de Professionals de l'Educació Especialitzada de Catalunya (APEESC) el 1993 i el Consell del Col·legi d'Educadors i Educadores Socials de Catalunya (CEESC) el 1996. També es funda l'Associació Estatal d'Educadors Socials (ASEDES) en diferents anys entre el 1996 i el 2007. Així mateix, s'elaboren els *documents professionalitzadors* i s'estipula el Consell General de Col·legis d'Educadors i Educadores Socials (CGCEES) el 2007.

Es realitzen diversos congressos d'aprofundiment col·legial entre el 2012 i el 2022, i que ajuda al desenvolupament i la consolidació de la professió. L'educació social també ha guanyat presència a les universitats, amb el decret 1420/1991 que regula el reconeixement acadèmic i el curs d'Anivellament el 2004 per al procés d'habilitació. Posteriorment, s'ha implementat el Grau en Educació Social d'acord amb el procés de Bolonya a partir del 2007, així com màsters i programes de doctorat.

En resum, en aquesta tercera etapa es **consolida la professió** de l'educació social, amb una reflexió conceptual més profunda, l'establiment **d'estructures organitzatives pròpies** i un fort vincle entre l'acadèmia i la pràctica professional. A més, es creen associacions representatives, es desenvolupen marcs normatius i es forja la **formació universitària específica** per a l'educació social, **obertura que comença l'any 92 quan apareix la diplomatura**. A més, cal tenir en compte el context històric, social i polític, el qual ha experimentat una acceleració significativa. Això implica que la forma de **treballar i abordar els problemes de l'educació social**, que abans eren més locals, ara requereixen una **perspectiva més àmplia**.

Per acabar aquest capítol sobre la progressió de la professionalització de l'educació social, Caride (2017), apunta i exposa els seus principals arguments en la **necessitat d'obrir**

**l'educació cap a la vida**, amb una **vocació pedagògica i social**. En aquest sentit, i assumint que tota educació té un propòsit, es plantegen algunes línies de reflexió i acció amb la intenció d'educar per a un canvi global, que tingui una visió ampla: una **educació d'avui per al demà**, obligada a enfrontar-se al futur sense oblidar l'explicació i interpretació del passat de la condició humana i dels seus processos civilizatoris, del planeta i de les seves complexitats; una **educació per a la vida des de la pròpia vida**, ampliant els temes i mètodes que possibiliten **l'accés a la cultura i al coneixement**, tant **racional** com emocional; una **educació en i per a la ciutadania**, fonamentada en valors que enforteixin la **convivència**, la **democràcia**, els **drets humans** i **ecològics**. En aquests temps d'incertesa i inquietud en què vivim, aquests reptes no es limiten a satisfer una educació de qualitat per a tothom, sinó que invoquen la **necessitat de construir el tot en i de l'educació**, més enllà de l'escolarització i dels aprenentatges curriculars, per molt importants que siguin.

### 3.5.4. Elements de la identitat professional

#### ➤ Les particularitats de l'educació social

L'educació social és una disciplina que presenta diverses particularitats que la distingeixen d'altres àmbits educatius. ASEDES (2007) destaquen diverses, algunes de les principals són:

- **Àmbit d'intervenció ampli:** abasta diferents àmbits, com ara l'àmbit social, educatiu, cultural i de salut. Els professionals de l'educació social treballen en diverses àrees per promoure el desenvolupament personal i social de les persones.
- **Treball amb col·lectius vulnerables:** es focalitza en treballar amb col·lectius en situació de vulnerabilitat o risc d'exclusió social. Aquesta inclou persones amb discapacitat, joves en situació de risc, persones grans, migrants, entre altres.
- **Acció socioeducativa:** es basa en l'acció socioeducativa, que implica dissenyar i implementar programes i activitats educatives per a promoure el desenvolupament personal, social i comunitari de les persones.
- **Intervenció en el context comunitari:** tenen un enfocament comunitari, treballant amb les comunitats i els grups socials per fomentar la cohesió social, la participació ciutadana i el benestar comunitari.
- **Promoció de la inclusió i la participació:** un dels objectius principals és promoure la inclusió social i la participació activa de les persones en la societat. Això implica fomentar la igualtat d'oportunitats i el respecte als drets humans.

- **Col·laboració interdisciplinària:** implica treballar en col·laboració amb altres professionals i entitats, per abordar les necessitats complexes de les persones i les comunitats.

En trets generals, els *documents professionalitzadors* d'ASEDES (2007) subratllen que la professió de l'educació social té un àmbit d'intervenció ampli, treballa amb col·lectius vulnerables, promou l'acció socioeducativa i la inclusió social, i fomenta la col·laboració interdisciplinària per abordar les necessitats i reptes socials de manera integral.

➤ Procés inductiu

Una altra particularitat que cal destacar és la construcció de la identitat de la professió de l'E.S. Com s'ha explicat anteriorment, aquest procés es desenvolupa mitjançant una transició des del treball no qualificat en diferents àmbits, passant per ocupacions o oficis més especialitzats que requereixen formació específica. Aquest procés culmina amb la construcció d'un marc comú integrador, representat pels Documents Professionalitzadors, d'ara endavant DP, que defineixen les competències i àrees de coneixement de la professió de l'educació social.

En paraules de Vilar (2021), la construcció de la dimensió profunda de la identitat de l'educació social va ser un llarg procés intern que es va iniciar a principis dels anys setanta. Segons l'autor, aquest procés va implicar un ampli debat entre col·lectius professionals i la universitat i va culminar amb l'aparició de la diplomatura, la creació dels primers col·legis professionals i els processos d'habilitació. Vilar destaca que aquesta transició va suposar la confluència de diferents col·lectius amb **ocupacions diverses**, com l'ASC, l'educació d'adults, l'educació especialitzada i la pedagogia terapèutica, entre altres. Així mateix, assenyala que el pas d'aquestes ocupacions concretes i específiques a una professió única va ser una decisió crucial en la construcció de l'educació social tal com la coneixem actualment. Des de l'aparició de la diplomatura fins al pas als graus, l'educació social s'ha consolidat progressivament com a professió i disciplina acadèmica.

Sáez, (2006) citat a Riberas, Vilar (2014), afirma:

La educación social, en su triple dimensión, *como titulación, como profesión y como práctica educativa*, ha tenido un desarrollo singular [...] en comparación con otras profesiones y áreas académicas, la educación social ha realizado un proceso muy rápido (nos situamos desde el final del franquismo hasta 1991) y de carácter inductivo. D'altra banda, Vilar, (2011) citat a el mateix Riberas i Vilar diu: Inductivo porque, a diferencia de la mayoría

de professions que evolucionan de una pràctica genèrica poc especialitzada hacia las progresivas especializaciones, “la educación social ha hecho el proceso inverso”.

**El procés inductiu és un mètode de raonament que parteix de casos particulars i exemples concrets per a arribar a conclusions generals.** En aquest procés, s'observen detalls específics, es recopilen dades i es busquen patrons o tendències comunes per a poder generalitzar a altres situacions similars. És més, la intensitat de les idees amb base comunitària evidencia com la realitat social sempre ha anat per davant de la Pedagogia Social. Primer va sorgir la pràctica i després es va configurar la teoria. (Aguirre et al, 2017)

En el cas de la professió de l'educació social, aquest procés inductiu es pot observar en el seu desenvolupament. Inicialment, tal com s'apunta a l'inici, es tracta d'una professió que va sorgir de tasques no qualificades o ocupacions específiques que, es realitzaven en àmbits i pràctiques diverses. Aquestes ocupacions estaven caracteritzades per un coneixement especialitzat concret, limitat a contextos específics i amb una perspectiva restringida.

Amb el temps, l'educació social va evolucionar cap a una professió més definida i reconeguda. Això va implicar renunciar als àmbits de procedència i construir un tronc comú integrador, que es va reflectir en els DP. Aquest procés de consolidació de la professió va permetre contextualitzar els principis generals dels DP en els diferents àmbits d'intervenció de l'educació social.

En contrast, altres professions segueixen un procés deductiu que parteix d'un procés genèric. Aquestes professions, com la medicina, segueixen una direcció inversa, començant amb un treball general o una tasca no qualificada, a partir de la qual es desenvolupa una ocupació o ofici més especialitzat. Amb el temps, aquesta ocupació es consolida com una professió reconeguda públicament, amb un conjunt d'habilitats i coneixements estructurats i sistemes d'autoregulació. D'aquesta manera, es construeix un tronc comú únic generalista que posteriorment pot conduir a especialitzacions en àrees específiques d'intervenció.

Per concloure, tenint en compte que aquests dos processos **reflecteixen les particularitats i les dinàmiques pròpies de cada professió en la seva evolució i construcció**, es tracta de dos enfocaments i camins que condueixen a la professionalització, però que segueixen direccions diferents.

### ➤ Complexitat

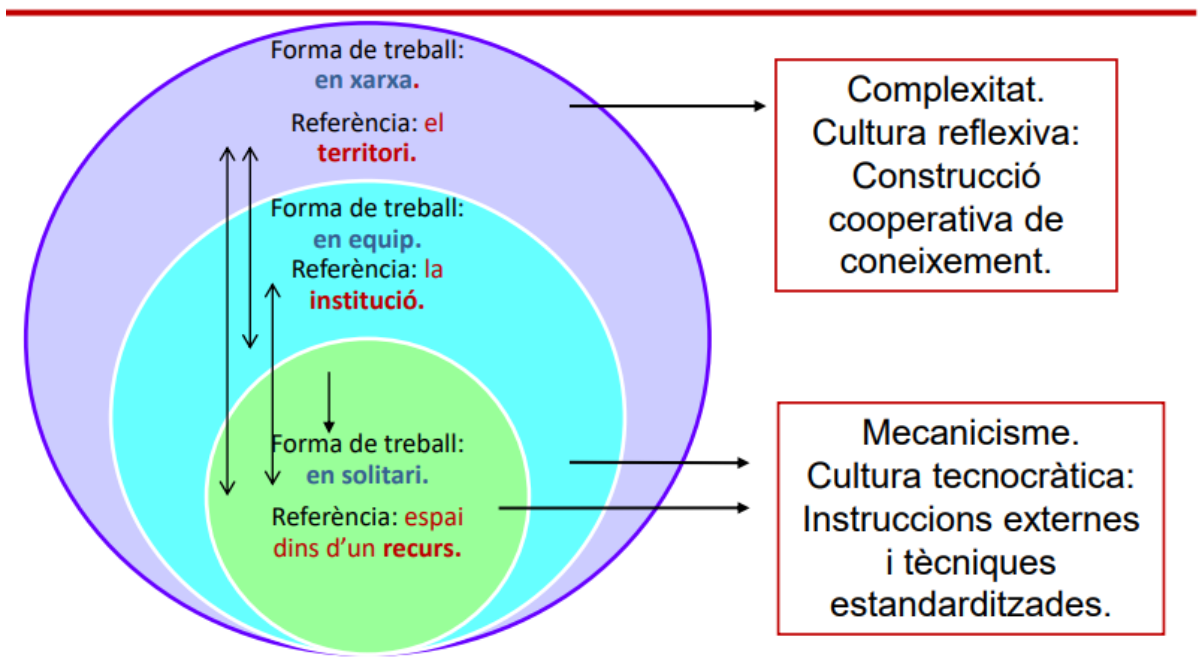
A través de la següent figura de Vilar i Fernández (2023), es pot observar els elements de progrés en l'educació social cap al marc actual. Tal com s'ha anat desenvolupant en el marc teòric, la Pedagogia Social ha experimentat una evolució significativa cap a l'actual disciplina de l'Educació Social. En aquest recorregut, s'han hagut d'afrontar diferents reptes en cada etapa, que han modelat la seva concepció i pràctica.

En la primera etapa, l'ES està influenciada pel **mecanicisme i la cultura tecnocràtica**. Es dona un gran valor a les **instruccions externes** i a les **tècniques estandarditzades** com a principals guies per al treball. Aquest enfocament **se centra en l'individu** i en **l'aplicació de coneixements específics per abordar problemes socials**. El **treball** és principalment **individual** i es desenvolupa en un espai concret dins d'un **recurs**, com ara un centre educatiu o un programa d'intervenció.

En la segona etapa, l'ES comença a ser reconeguda per la importància de **l'acció col·lectiva** i fomenta el **treball en equip** dins **d'institucions socials**, com ara centres de serveis socials. Aquest enfocament busca una intervenció més integral i coordinada, posant un fort èmfasi en el context i en les relacions entre professionals i comunitat.

En l'etapa més actual, l'ES adopta una visió que **contempla la complexitat com una cultura reflexiva**. Aquesta perspectiva reconeix que **la construcció del coneixement és un procés col·lectiu i cooperatiu**. S'aborda el **treball en xarxa**, involucrant **diferents agents socials, comunitats i institucions**, i es dona gran **importància al context territorial**. Aquest enfocament posa de relleu la **interdependència entre les persones i la comunitat, fomentant la participació activa i la construcció conjunta de solucions als problemes socials**.

En resum, la història de l'ES ha evolucionat des del **mecanicisme tecnocràtic** i la cultura de les instruccions externes, passant per una forma de treball en equip i en referència a institucions, fins a arribar a una **perspectiva que contempla la complexitat com una cultura reflexiva**, on es promou la **construcció** i la **cooperació del coneixement en xarxa dins d'un territori**. Aquesta evolució ha suposat superar reptes i ampliar la visió de l'ES, integrant cada vegada més la dimensió col·lectiva, la participació i la construcció comunitària en la intervenció social.



**Figura 14.** Elements de progrés en l'educació social cap a la complexitat. **Font:** Vilar i Fernández (2023)

➤ Construcció de comunitat/ciutadania

En la definició professional de l'E S, en els DP, s'estructura en funció de dos eixos: el **dret a la ciutadania** i **professió de caràcter pedagògic**.

**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 son àmbit de competència professional de l'educador social i que 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 a obertura a noves possibilitats de l'adquisició de **béns culturals**, que amplien les perspectives educatives, laborals, d'oci i participació social.

**Font:** Documents professionalitzadors (ASEDES, 2007)

➤ Sobre la incorporació social

Estar incorporat socialment suposa la possibilitat d'exercir els drets de ciutadania, "perquè així ho avalen els marcs jurídics internacionals, nacionals i autonòmics. " (ASEDES,2007)

Segons Vilar i Fernández (2023), aquest concepte es pot entendre de diverses formes:

- **Ciutadania legal** "tenir papers": suposa el dret a estar inclòs en la comunitat, administrativament parlant.
- **Ciutadania social**: comporta el dret a rebre prestacions recollides en el marc de l'estat de benestar d'una societat.
- **Ciutadania política**: implica el dret de participació política mitjançant l'exercici del vot per triar representants polítics.
- **Ciutadania simbòlica**: representa el dret a participar de manera quotidiana i efectiva en les decisions que afecten el conjunt de la comunitat en el seu dia a dia. Implica sentir-se inclòs, ser tingut en compte.

Apunts dels mateixos autors:

- Sentir-se socialment incorporat requereix la combinació de les quatre formes de ciutadania, amb un especial èmfasi en la ciutadania simbòlica. Mentre que les tres primeres es poden centrar en elements tangibles, la quarta és la que posa l'èmfasi en la dimensió vital i existencial: tenir, trobar sentit a la vida pel fer de sentir-se inclòs i tingut en compte.

La promoció dels drets de les persones implica entendre'ls en la seva globalitat: polítics, civils, socials, relacionals.

Com apunta Vilar (2022):

Tradicionalment, la construcció del jo individual i de les respectives formes de societat es concreta en un territori. Si la pedagogia social i l'educació social tenen com a prioritat la construcció de societats inclusores que reuneixin les condicions per al desenvolupament dels drets fonamentals, la reflexió sobre el concepte de territori es converteix en un element central perquè és allà on conflueixen les condicions que determinen el resultat final d'aquestes interaccions.(p.7)

A partir de l'activitat d'avaluació continuada 3 de Pedagogia Social del curs 22/23 que porta el títol: Treball de Síntesi, es presenta el concepte **territori**. Tal com apunten Riberas i Vilar, (2014:140): "El trabajo en red e interdisciplinario se da y se consolida en un territorio. Desde esta perspectiva, hay que entender que el territorio no es solamente un espacio geográfico, sino un espacio simbólico donde se construye ciudadanía."

Des de l'ES i la PS, l'acció busca **construir comunitat i promoure els drets fonamentals** (Vilar, 2022), **reconeixent l'altre i el grup com a elements centrals**. Com a professionals, no només desenvolupem capacitats individuals, sinó que **creem oportunitats per a vivències socials i relacions significatives**. Així mateix, la interdependència és crucial, ja que "ningú no es fa sol més enllà de la pròpia existència" (Natorp).

Reflexionant sobre el concepte de **territori**, entenent-lo com **l'espai on es troben les condicions que determinen el resultat de les interaccions**, aquest té dues dimensions: **l'espai físic i el lloc simbòlic**. Segons Augé (2001), un lloc és un **espai d'identitat** -ser d'un lloc-, **relació** -tenir vincles, ser membre de- i **història** -estar integrat en una tradició-. Els "no llocs" no compleixen aquestes característiques i són espais dissenyats per a fins específics, generant interaccions centrades en metes personals. A diferència dels llocs tradicionals, que promouen una interacció social orgànica.

#### ➤ Paradigmes de pensament

Com a conseqüència de l'evolució de la professió, es pot dir, que la PS i l'ES a Espanya són el resultat les tres corrents de pensament i acció que van arribar al país al llarg del segle XX.

En termes professionals, el seu llegat, ha anat experimentant importants canvis en els últims darrers anys. D'una activitat centrada en la solució de problemes concrets dins d'un àmbit específic, s'ha anat avançant cap a la necessitat d'estar capacitats per treballar en entorns complexos i difusos." (Riberas i Vilar, 2014)

Actualment, l'exercici de l'activitat requereix un "posicionament estratègic, una visió global i una perspectiva ètica més enllà de "l'aplicació de receptes tancades i una perspectiva ètica que vagi més enllà del simple compliment d'instruccions", adverteixen els autors Riberas i Vilar. Així doncs, l'herència del passat, fixa un primer model, el mecanicista positivista de pensament cartesià.

Aquesta primera perspectiva descriu un professional que adopta una **visió reduccionista de la realitat** utilitzant una classificació descriptiva, basant-se en la creença que tot pot ser explicat mitjançant les lleis universals de la ciència. Tendeix a veure el món com una màquina, on les parts individuals són separades i analitzades de manera aïllada. Es centra en

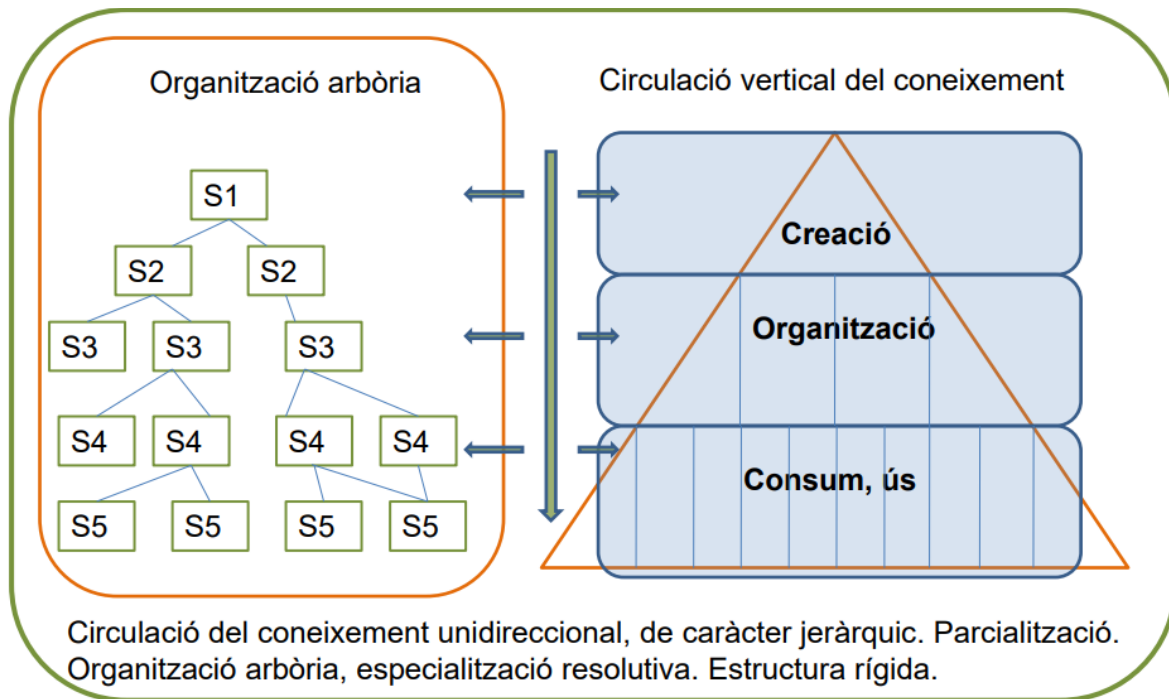


l'experiència empírica i l'observació objectiva com a única font de coneixement vàlida, i emfatitza la recopilació de dades quantitatives i la verificació científica dels fenòmens. Aplica un **raonament lògic i deductiu-homogeneïtzador** per comprendre i resoldre problemes. Això es tradueix en una especialització resolutiva basada en una estructura rígida.

En l'**abordatge o treball multidisciplinari**, aquest professional col·labora amb altres experts de diferents àrees de coneixement per abordar problemàtiques complexes. Aquesta col·laboració implica la identificació de les seves **experteses i funcions específiques** per aportar solucions més completes i integrades.

Per altra banda, tenint en compte els contextos i les realitats en clau de complexitat, anomenats entorns VICA -Volàtils, Incerts, Complexos i Ambigus-, **s'interpreten com a resultats d'elements en interacció que es modifiquen des del primer moment de contacte**. Això ens situa en un escenari d'incertesa i dubte, i sense referències previsibles. Enfrontant aquestes **noves situacions** -emergentisme-, s'adopta una **cultura de pensament reflexiu**, sense una resposta definitiva ni la capacitat de comprendre la totalitat, però amb la predisposició de progressar cap a un nou equilibri.

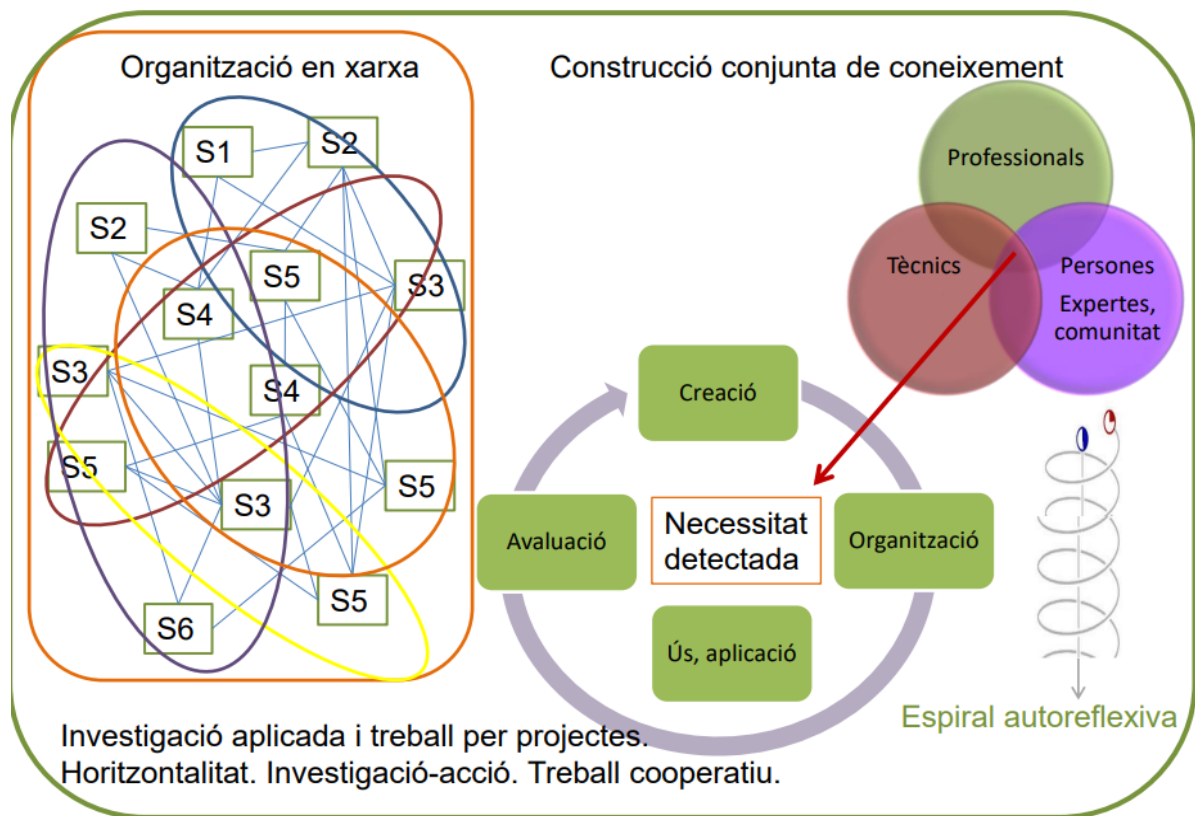
Aquesta manera d'abordar la tasca del professional de caràcter hermenèutic i fenomenologia de pensament sistèmic i complex, permet veure i **entendre les relacions en un context ampli i polièdric**, amb una **perspectiva global i una professionalitat ampliada**. Els professionals davant d'aquesta complexitat, treballen de manera **interdisciplinària o transdisciplinària**, amb fluïdesa entre les circumstàncies concretes i les generalitzacions. Aquest model es basa en la **participació i una formació global de capacitació científica oberta**, fonamentada en la **recerca**, utilitzant un enfocament **inductiu-heterogeneïtzador** per a la **construcció de respostes** contextualitzades des de **l'horitzontalitat i la relació entre reflexió i acció**. Això vol dir, tal com apunta Úcar (2016), "adoptar l'actitud i el posicionament d'un recercador davant la realitat".



**Figura 15.** Perspectiva tecnocràtica: organització dels serveis i estructura del coneixement.

**Font:** Vilar i Fernández (2023)

En una **perspectiva tecnocràtica**, l'**organització arbòria** representa un model amb **jerarquia i centralització del poder, especialització de tasques i control rígid**. La creació del coneixement circula de manera vertical, amb **transmissió unidireccional** des de les autoritats als subordinats. Tot i que aquest model pot ser eficient en **tasques rutinàries i aplicació de procediments estandarditzats**, com ara els serveis socials, ja que permet una clara definició de rols i responsabilitats. En canvi, té limitacions en entorns complexos i dinàmics, amb presa de decisions lenta i manca d'adaptabilitat. Això limita la participació i la construcció conjunta del coneixement, ja que se li dona poca importància a la retroalimentació i a la interacció horitzontal. En aquesta cultura, els destinataris – en aquest cas els professionals actuadors- tenen un rol passiu, consumint i utilitzant el coneixement proporcionat -guies de bones pràctiques, protocols, etcètera- com des de la part superior de la jerarquia, i desinhibint-se de la responsabilitat.



**Figura 16.** Perspectiva sistèmica: organització dels serveis i estructura del coneixement.

**Font:** Vilar i Fernández (2023)

En una perspectiva sistèmica, l'organització dels serveis i l'estructura del coneixement requereixen una condició prèvia: **l'existència tant de xarxes com d'una cultura de treball en xarxa** (Civís et al., 2007). Això **implica establir relacions i connexions amb altres agents o actors relacionats**, amb l'objectiu de **col·laborar, intercanviar coneixements i construir conjuntament solucions als reptes o necessitats identificades**. Mitjançant aquesta dinàmica, es facilita la **participació activa**, la **diversitat de perspectives** i la **generació de coneixement i treball col·lectiu**, amb un **enfocament horitzontal i competent** per elaborar respostes. A més, els autors posen l'èmfasi en la importància d'un model d'organització alternatiu als organigrames jeràrquics, basat en la creació de xarxes integrades per institucions i actors que treballen de manera transversal. D'altra banda, l'ús de **l'espiral autoreflexiva** mitjançant la reflexió crítica, la investigació aplicada i treball per projectes, amb els actors implicats, incloent-hi professionals, tècnics, experts i la mateixa comunitat, per exemple, la construcció conjunta de coneixement. Aquesta metodologia promou la col·laboració, la comunicació i l'aprenentatge compartit a través d'un procés cíclic que permet aprendre del propi coneixement i de l'experiència, i adaptar-se als canvis i reptes emergents, amb l'objectiu de millorar les pràctiques i l'efectivitat dels serveis oferts, reduint la distància entre la necessitat detectada i la resposta.

Per fer més evident el que s'acaba de dir, Úcar (2016) apunta el següent:

En cap cas podem ser uns simples aplicadors de coneixements i de tècniques. Haurem de ser, també i sobretot, creadors de coneixements i de tècniques. El que haurem de fer és buscar, adaptar o recrear els coneixements que tenim perquè s'ajustin o encaixin amb la singularitat de les situacions i les persones, grups o comunitats amb qui treballem. Per a poder crear nous coneixements i tècniques ajustats cal necessàriament investigar; mirar i actuar en i sobre la realitat amb els ulls i l'actitud dels investigadors.(p.15)

### **3.6. Documents professionalitzadors: Funcions i competències**

Els Documents Professionalitzadors són una col·lecció de textos fonamentals que estableixen les bases per a la professionalització de l'educació social i defineixen la cultura i la identitat de l'educadora i l'educador social. Aquest conjunt de documents està compost per un Codi deontològic, una definició i un catàleg de funcions i competències de la professió.

Des del seu inici l'any 2000, l'Associació Estatal d'Entitats d'Educació Social (ASEDES) ha encapçalat el procés d'elaboració d'aquests documents. Amb la legitimitat atorgada per les associacions i col·legis professionals de tot l'Estat, ASEDES ha posat en marxa processos de participació per garantir la seva creació, consens i ratificació per part de les organitzacions professionals del sector.

En aquest marc, l'Associació presenta conjuntament els tres documents en el seu 5è Congrés estatal de les educadores i els educadors socials, amb el lema "La professionalització: recorreguts i retrats d'una professió". Aquests documents no només serveixen com a guies i referències per als professionals, sinó que també són oberts a possibles revisions futures per adaptar-se a les noves exigències i aportacions de la mateixa comunitat professional.

Amb l'objectiu de consolidar la professió de l'educació social i promoure la seva evolució, ASEDES transmet la titularitat dels Documents Professionalitzadors al Consejo General de Colegios, que assumeix la responsabilitat de continuar el procés de difusió, debat i revisió crítica permanent. Aquesta presentació marca un important llegat per a la professió i destaca l'esforç generós dels professionals i les institucions que han col·laborat en aquesta fita.

La finalitat d'aquests documents és **establir les competències professionals i les àrees de coneixement considerades fonamentals per a l'exercici de la professió de l'educació social** a Espanya. Això inclou les **habilitats, els coneixements teòrics i pràctics, i les actituds necessàries per desenvolupar una pràctica professional competent i de qualitat.**

En aquests, s'aborden temes com la **intervenció social, l'acompanyament i el suport a col·lectius vulnerables, l'educació en el temps lliure, la promoció de la participació ciutadana**, entre altres àmbits rellevants per a l'educació social. Són una **referència per als professionals i les institucions que treballen en aquest àmbit**, i s'utilitzen per a la **planificació de programes de formació, l'avaluació de competències i l'orientació de la pràctica professional.**

Segons els DP d'ASEDES del 2007, l'educador social té funcions professionals en àmbits com la cultura, el desenvolupament comunitari, la mediació social i l'avaluació de programes educatius. Cada àmbit implica tasques, competències i objectius específics. A més, hi ha **funcions acollidores i funcions delimitadores** que **reflecteixen la naturalesa** del treball de l'educador social **i les seves responsabilitats envers les persones i els col·lectius amb els quals treballa.**

- Les funcions s'organitzen en dos blocs

★ **Acollidores**

- Perquè estan orientades a incloure en el nostre espai d'interacció a persones i/o col·lectius amb ple reconeixement com a subjectes de l'educació, per promoure processos de canvi que possibilitin el seu desenvolupament cultural i/o educatiu. (ASEDES: 2007: 36)

★ **Delimitadores**

- Perquè estan orientades a establir acords, compromisos i límits amb col·lectius i/o persones que emmarquin l'acció educativa en una finalitat socialitzadora. (ASEDES: 2007: 36)

Les tres primeres funcions assenyalen **l'essència de la pràctica socioeducativa**, establint una clara **diferenciació entre el treball de l'educador social i altres professionals**. En el document, **es destaca la singularitat** de la feina de l'ES i **s'incideix en la importància en termes de sistematització i planificació de les funcions, amb l'objectiu de dissenyar, planificar, executar i avaluar projectes educatius**. D'altra banda, les **tres darreres funcions poden ser compartides amb altres professionals**, tot i que les visions i

orientacions poden variar, existeixen coincidències de responsabilitats i tasques en equips multiprofessionals.

1. Transmissió, desenvolupament i promoció de la cultura
2. Generació de xarxes socials, contextos, processos i recursos educatius i socials
3. Mediació social, cultural i educativa
4. Coneixement, anàlisi i investigació dels contextos socials i educatius
5. Disseny, implementació i avaluació de programes i projectes educatius
6. Gestió, direcció, coordinació i organització d'institucions i recursos educatius

Les competències són fonamentals per al desenvolupament professional de l'educador social i **abasten àmbits com la comunicació, les relacions, l'anàlisi, la reflexió crítica i la gestió de la informació**. Tenint en compte el que diuen els DP, defineixen les competències específiques per a cada professió o àmbit professional, identificant les **habilitats tècniques**, les **competències transversals** i les **actituds ètiques** que són **considerades essencials per a l'exercici competent de la professió**, demostrant un **domini de les tasques, coneixements i valors propis del seu camp d'acció**.

- Les **competències** s'organitzen en 5 blocs
  1. Competències relatives a capacitats comunicatives
  2. Competències relatives a capacitats relacionals
  3. Competències relatives a capacitats d'anàlisi i síntesi
  4. Competències relatives a capacitats crítico-reflexives
  5. Competències relatives a capacitats per a la selecció i gestió del coneixement i la informació

A partir del catàleg de funcions i competències exposat en els DP, es presenten a continuació dues figures. En la primera, s'assenyalen les funcions acollidores que fan referència a l'essència de la pràctica socioeducativa. En la segona, apareixen les funcions delimitadores, que poden ser compartides amb altres professionals.



**Figura 17.** Funcions acollidores. **Font:** Elaboració pròpia



**Figura 18.** Funcions delimitadores. **Font:** Elaboració pròpia

### 3.7. Especialització

Si es posa el focus en el rol del perfil professional que exerceix en el camp, criteris, com ara, comunitat i cultura; diversitat; interseccionalitat; interculturalitat; gènere, entre altres, enuncien funcions, rols i competències que deriven en àrees de coneixement específiques i en l'ideari de l'execució de projectes on les arts siguin el mitjà per arribar a la comunitat.

Per poder entendre els escenaris enfront de la realitat social i de complexitat pels quals l'educador/a social es mou, en aquest cas, es parla de **nivell de formalitat i estructures d'intervenció** que se'n deriven a través dels **currículums**. Per fer-ho es fa ús del llibre d'elaboració de projectes socials de Riberas, Vilar i Mora (2013).

Gimeno citat a Riberas et al (2013), defineix el currículum descrivint la **concreció de les funcions de l'agent educatiu i la forma d'enfocar-les en un moment històric i social determinat**, per una modalitat d'educació. Aquest currículum segueix Gimeno, és la **selecció cultural estructurada amb claus pedagògiques d'una cultura** que s'ofereix com a projecte per a una institució educativa. Té la funció de ser un **marc de partida**, una



**concreció d'intencions i propostes** i una **ajuda per a la intervenció**. Això implica que ha de considerar dels aspectes més allunyats de la realitat concreta on s'aplica -la fonamentació i les directrius educatives, socials i legals que li serveixen de base- així com les característiques i les condicions reals del context on s'haurà d'aplicar.

Per poder abastar el conjunt de necessitats que ha de cobrir un currículum, hi ha diverses formes de delimitar-lo o conèixer-lo, la qual cosa ens permet parlar de **quatre grans "tradicions o línies curriculars"**, segons explica Sacristan citat a Riberas et al, 2013.

1) **El currículum com a suma d'exigències acadèmiques** →

Cúmulo de sabers organitzats i elaborats que cal que l'educand assoleixi en el seu procés d'escolarització.

2) **El currículum com a base d'experiències** →

Recreació de la cultura en termes de vivències, d'anàlisi de situacions problemàtiques i que pretenen el desenvolupament integral dels ciutadans pel qual té un marcat caràcter socialitzador.

3) **El llegat tecnològic i eficient en el currículum** →

Necessitat intel·lectual i té per objectiu organitzar els sabers de manera tècnica en un intent de ser acrític i desideologitzat. Respon a les necessitats d'ordre intern del sistema social de qualificar la població i introduir-la en els diferents nivells i modalitats de la vida productiva. Aquest model ha anat cobrant autonomia fins a desvincular-se d'un marc de comprensió de la realitat on es dona, tot convertint-se en una gestió científica dels sabers. En aquest sentit, el currículum està compost per les experiències d'aprenentatge planificades per aconseguir uns objectius educatius clarament definits.

4) **El pont entre teoria i l'acció: el currículum com a configurador de la pràctica** →

Preocupació per a la pràctica educativa curricular, fruit de les aportacions crítiques sobre l'educació, l'anàlisi del currículum com objecte social i la pràctica generada al voltant d'aquest. Això vol dir que, la teoria curricular no pot ser indiferent a les complexes determinacions socials, polítiques i històriques que es donen sobre la pràctica educativa, perquè el currículum s'ha de construir a partir dels problemes reals que es donen en les institucions educatives, tant escolars com socials.

En aquest sentit, Riberas i Vilar (2014) en l'exposició de les diverses accepcions de l'educació social -professió, pràctica educativa, i estudis universitaris-, el seu relat afavoreix la **capacitació del professional per al disseny i la implementació d'accions socioeducatives** que responguin adequadament a les **necessitats, habilitats i context de**

**les persones ateses.** Aquesta capacitació implica desenvolupar una **visió estratègica, global i ètica**, més enllà de seguir unes instruccions predeterminades.

Tal com expliquen els autors, capacitar els professionals per al disseny i aplicació d'accions socioeducatives és un tema que requereix la integració de **diversitat de competències** per tal que cada intervenció tingui una correlació en l'elaboració d'una resposta adaptada a la situació, les habilitats i el context de les persones. Durant el període de formació universitària, el **pràcticum** és un **espai d'aprenentatge privilegiat on es posen en joc tots els coneixements adquirits i serveix com a trampolí per començar a exercir la professió** en un context real però segur, que més endavant serà l'escenari diari de l'acció professional.

És en aquest període, es proporciona **l'oportunitat per començar a exercir la professió i guanyar experiència pràctica** de manera segura. El que es pretén és que el centre de pràctiques es converteixi en un **espai estructurat**, per la qual cosa **és imprescindible comptar amb un pla de pràctiques que funcioni com a currículum formatiu.**

Caride, citat a Aguirre et al (2017), defineix la PS com una reflexió i intervenció socioeducativa, assumida com el marc científic, normatiu i racionalitzador de l'educació social. Així mateix, Úcar, citat també per Aguirre et al (2017), anuncia que dins d'aquest àmbit genèric de múltiples camps d'actuació **l'Animació Sociocultural és un camp d'acció** d'aquest àmbit, que segons Trilla, en el mateix estudi, presenta l'ASC com **l'instrument de la democràcia cultural.**

Com ja s'esmenta anteriorment, en el context espanyol, durant la dècada dels anys 50, es va intentar abordar diferents **problemàtiques socials** que havien estat completament **obviades per l'administració.** Cal recordar que aquesta època es troba en ple règim franquista, i **és la ciutadania qui gestiona aquest moviment** que, des de la fi de la guerra fins a aquest moment, havia estat restringit pel govern franquista. Úcar, citat a Aguirre et al (2017), fa referència a aquesta iniciativa ciutadana com a **"intervencions artesanes"**, ja que prescindeixen de coneixements teòrics i metodologies d'intervenció socioeducatives, i es posen en **pràctica** gràcies a l'**activisme polític** i al **desig de canvi social.** (Aguirre et al, 2017)

Així mateix, l'apropament de les idees de Freire contribueix a establir una base crítica i que es consolida al país. A això s'hi suma la fragmentació del context educatiu formal, que es veu immers en una crítica cap a la institució escolar i la realitat social. Segons Úcar, hi ha quatre

contextos que precedeixen l'aparició de l'ASC a Espanya: el context socioeconòmic, polític, cultural i educatiu. Aquests quatre contextos interactuen de manera sistèmica i global per donar lloc a l'aparició de l'**ASC com un moviment de reacció i resposta davant la crisi**, que **redirigeix** el desenvolupament sociocultural cap a una **perspectiva innovadora i transformadora**. (Aguirre et al, 2017)

Tal com s'ha anat despuntant, durant els anys de transició a Espanya, l'ASC va sorgir com una resposta a problemàtiques socials que havien estat desateses per complet per l'administració. **Aquest moviment va néixer de la mobilització ciutadana, la pràctica directa i la participació voluntària**. Amb el temps, aquesta, va establir una relació més estreta amb la Pedagogia Social, sent considerada part integrant d'aquest camp. La paraula "animació" té arrels llatines ("anima" i "animus") que fan referència a **donar vida i moure's cap a l'acció**, essent aquestes dues dimensions essencials per a trobar l'equilibració de l'ASC. (Aguirre et al, 2017)

Els mateixos autors de la tesi doctoral *Ciudades de papel. Etnografía militante sobre la cultura de participación juvenil en la Casa de Juventud La Maranya*, manifesten que l'objectiu que comparteixen amb Calvo és utilitzar el terme "animació" més enllà de la simple actuació que pretén canviar l'estat d'ànim de les persones. S'allunyen de la concepció limitada que la veu només com un mecanisme de consum i l'apropem a un **procés vital d'aprenentatge**. A través de Trilla, que defineix fins a set propostes diferents que descriu l'amplitud de l'ASC: com a **acció, intervenció i actuació**; com a **funció social**; com a **metodologia**, forma de **fer, tècnica, mitjà o instrument**; com a **procés**; com a **factor**; com a **programa o projecte** i com a **activitat o pràctica social**.

A la mateixa vegada, adverteixen un **denominador comú** entre elles: el **potencial de la participació com a procés essencial** de l'ASC, en un **treball que promou la cultura col·laborativa amb el protagonisme de la pròpia ciutadania, fomentant valors de convivència, diversitat i comunitat mitjançant una metodologia flexible, dinàmica, reflexiva i activa que s'adapta a la realitat en la qual intervé**.

Existeix una àmplia diversitat d'opinions a l'hora de definir la Pedagogia Social i l'ASC no és una excepció. Com ja sabem, tot allò relacionat amb l'àmbit social es troba en constant reconstrucció. Aquesta mateixa manca conceptual del terme "animació sociocultural" és el que l'enriqueix, ja que s'alimenta de cada una de les seves pràctiques i es reconstrueix a partir de la mateixa realitat i no només des de l'estudi terminològic d'aquesta. "L'animació es

defineix per la seva manera particular de fer" diu Úcar citat a la tesi doctoral, i aquesta és la seva diferència respecte a altres àmbits d'intervenció.

La majoria d'autors i autores defineixen l'ASC com una **tecnologia social** que utilitza **diferents tècniques, instruments, activitats i mètodes**, però que no es redueix només a aquesta visió tècnica. A més, la praxi ideològica està orientada al **desenvolupament i la construcció d'un model de desenvolupament social i comunitari**, i en última instància, a **processos de transformació social**, com diu Morata citada a Aguirre et al, (2017).

Entre altres definicions es destaca que l'ASC pot ser vista com un **estímul**, un **element tècnic**, un **conjunt de pràctiques socials**, un **procés d'alliberació**, una **acció o un conjunt d'accions** i un **fenomen social**. Merino citat a la tesi, proposa una definició interessant: una **metodologia activa, dinamitzadora i compromesa amb el propi grup**, que pot **coincidir amb altres metodologies**. A més, subratlla la importància de la concreció i la formulació de "programes d'animació sociocultural" per tal de **respondre a una concepció i fonamentar-se en la realitat específica on es desenvolupa**, tenint en compte les seves **necessitats, possibilitats i alternatives**.

Altrament, la tesi destaca que l'ASC és una acció social que busca crear, potenciar i reforçar el dinamisme i el canvi social. S'aborda des de l'educació i les seves metodologies, fomentant la participació i la reflexió-acció. Es considera una tecnologia d'intervenció social que cerca recursos per potenciar la identitat i el protagonisme de les persones i els grups en el seu desenvolupament cultural i social, en el marc del seu propi territori i comunitat.

Un dels aspectes més importants que defineixen l'ASC és el **paper de l'animador/a sociocultural com a professional i/o militant**. Aquest àmbit d'intervenció **s'inicia a través del voluntariat** de moltes **persones que es mobilitzen per generar el canvi social** i de multitud de **militants que donen suport al moviment**. Malgrat la polèmica sobre la professionalització versus el voluntariat, moltes autores defensen la coexistència d'ambdós perfils. L'ASC, remunerada o no, voluntària o professional, **és valorada per la seva capacitat de fomentar el desenvolupament comunitari des de la ciutadania**.

**L'educació no formal** és un àmbit d'acció educativa que es desenvolupa fora del sistema escolar formal i està **basada en les necessitats educatives de la comunitat** que no estan satisfetes en l'àmbit escolar o són practicades de manera restrictiva. Aquesta forma d'educació es realitza de manera independent o com a part d'una activitat més general, i té **objectius socials més amplis que no es redueixen a currículums estandarditzats**

**establerts per jerarquia.** L'educació no formal es caracteritza per ser més **democràtica**, ja que les seves propostes **trenca la rigidesa i les pautes establertes a l'escola i promouen la participació.** És aquí on s'emmarca l'ASC i es caracteritza per ser una **pràctica intencional, participativa i amb el focus posat en les necessitats de les persones.**

Tanmateix, seguint amb la tesi doctoral de Aguirre (2017), s'aborda el **concepte de temps lliure i oci** des d'una **perspectiva educativa.** Es reconeix que el temps lliure s'ha anat **configurant com a antítesi del treball**, i que aporta valor un valor afegit i de manera independent com a **espai per descansar, divertir-se, desenvolupar-se i participar en activitats socials.** Es destaca la importància de generar un oci constructiu i humanitzador, que promogui actituds positives, valors humans i la capacitat de transformar la realitat.

Per a això, es proposa diferenciar el concepte d'oci en **tres dimensions:** com a **espai de temps**, com a **activitat** i com a **actitud.** Així, sorgeix la **pedagogia de l'oci**, que té com a missió **potenciar l'aspecte educatiu de l'oci en si mateix.** Es subratlla la importància de **crear i construir l'oci**, en lloc de simplement consumir-lo, i que l'educació en el temps lliure ha de **fomentar aquesta capacitat de construcció i no suplantar la capacitat de les persones per fer-ho.** Finalment, s'argumenta que **l'educació en l'oci i el temps lliure pot contribuir a formar ciutadans lliures i compromesos, fomentant un oci humanitzador i actiu**, i treballant en valors que permetin la transformació de la realitat.

Giroux, citat a Caride (2017), es planteja diverses preguntes rellevants sobre el propòsit de l'educació i el paper dels educadors en la construcció d'una societat democràtica. Algunes de les que es fa: 'elles: I amb tot això, ara la pregunta és: Quin tipus de societat volem? Com podem educar els estudiants per a una autèntica democràcia? Quines condicions són necessàries perquè l'educació tingui significat i sigui viable? Com podem despertar les responsabilitats morals, polítiques i cíviques en la joventut? I com podem destacar el paper dels educadors i els treballadors culturals com a agents crítics i transformadors compromesos? Giroux busca superar les barreres convencionals i explorar noves perspectives basades en el feminisme postmodern, les teories antiracistes, la justícia social, l'ecologisme i la democràcia cultural.

Considerant la qüestió del paper dels educadors i treballadors culturals en relació amb la visibilitat, l'article realitzat per Sanchez-Valverde (2013) proposa un enfocament que examina el tipus de visibilitat que aquests professionals han de facilitar. Aquest enfocament pren com a referència la "relació de respecte" conceptualitzada per Sennett. Segons aquest, **el reconeixement de l'altre com a igual és essencial per superar la pietat i promoure la**

**solidaritat i l'ajuda.** En absència d'aquest reconeixement, l'altre pot percebre'ns com a humiliadors de la situació.

Llavors, en el marc d'aquesta investigació, no pot faltar la següent pregunta: Quin paper juguen l'art i la cultura? Per contestar, es fa ús d'un passatge de l'UNESCO que introdueix el capítol 5 -*Celebrar para transformar. Las artes como herramientas para la comunidad*- del llibre *Aprender para transformar. propuestas prácticas de didáctica de la acción socioeducativa*:

La cultura dona a l'home la capacitat de reflexionar sobre si mateixos. És ella la que fa de nosaltres éssers específicament humans, racionals, crítics i èticament compromesos. A través d'ella discernim els valors i efectuem opcions. A través d'ella l'home s'expressa, pren consciència de si mateix, es reconeix com un projecte inacabat, posa en qüestió les seves pròpies realitzacions, cerca incansablement noves significacions, i crea obres que el transcendeixen.(p.91)

Amb la mateixa pregunta de Giroux en ment, els autors del mateix capítol 5 Martínez, Casals, Packowski, (2019) apunten que **les arts ofereixen als professionals un llenguatge capaç d'acompanyar la intervenció social.** És més, afirmen que les arts és un mitjà pel qual **professionals i participants poden compartir experiències que faciliten la connexió amb ells mateixos i apoderar-se per a ser constructors de les seves vides.**

D'altra banda, així com en la primera part s'exposa la necessitat de repensar l'art comunitari, la funció de les arts en el context d'intervenció social actual també requereixen un nou enfocament. Més enllà d'això, el que apunten els protagonistes del capítol del llibre, és que les arts que, estan compostes per diferents llenguatges -música, dansa, teatre, arts escèniques, arts visuals, entre altres-, els quals posen de manifest que, per representar un idea, una expressió, una acció, el llenguatge de **les arts compleixen la seva comesa allà on falten les paraules o on el llenguatge convencional no resulta adequat.**

Contestant a les preguntes inicials que obre aquesta recerca, per què les arts poden arribar a transformar les persones, la següent és, què ofereix el llenguatge particular de les arts als professionals de l'àmbit social? Martínez, Casals, Packowski, (2019) afirmen que les arts, mitjançant les seves múltiples possibilitats, resulten ser una eina cultural i emancipadora, promotora d'aprenentatges, constructores del desenvolupament integral de les persones i, per tant, l'apoderament de les comunitats.

Perseguint la mateixa idea, els autors apunten almenys dos processos fonamentals de l'ésser humà: un és la **imaginació**, en tant que, la capacitat d'inventar noves realitats, i l'altre, és la **creativitat** pel que fa a la capacitat de proposar noves alternatives en un context. D'aquesta manera, exposen algunes idees en què les arts poden brindar als professionals de l'àmbit social, excel·lents estris per aprofitar en els contextos i en el marc de la intervenció.

A tall d'exemple, les arts poden generar entorns on els participants es puguin connectar a les seves realitats sense ser jutjats, i alhora, transformar-les i poder desenvolupar competències interpersonals i socials. Altres avantatges, assajar de forma lúdica les respostes davant diverses situacions que perceben, i enunciar-se a través de la cultura, que configura cada realitat -per molt dura que sigui-, pugui ser acceptada socialment. Al mateix temps, connectar amb les emocions, això vol dir, que les expressions humanes latents, les ferides, entre altres, poden esdevenir poesia i cultura. Altrament i per acabar, una persona és capaç de posar forma, color, so, espai, veu, a la seva emoció -sigui quina sigui-, es torna resilient davant la seva realitat i així poder-la transformar, encara que sigui simbòlicament, un primer pas per a créixer i evolucionar.

### 3.8. Bones pràctiques

*“Aprèn les regles com un professional, perquè puguis trencar-les com un artista.”*

Pablo Picasso

A través de Riberas i Vilar (2014), s'ha posat en valor dins del currículum del grau d'educació social, la importància del pràcticum com a component fonamental i experimental de la formació universitària. Així mateix, en aquest apartat es mencionen les pràctiques on veure la correlació de què s'ha dit fins ara.

Durant el curs de tercer les pràctiques que vaig proposar a la facultat va ser a la Fundació Tot Raval. Extret de l'informe inicial, el qual va servir per presentar el recurs al grup de companyes del pràcticum, es presenta algunes contextualitzacions per tal de donar a conèixer i fomentar tant l'entitat com el meu pas per allà.

La Fundació Tot Raval és una plataforma que aglutina més de 50 entitats i persones vinculades al barri del Raval. Sorgeix amb l'objectiu d'impulsar nous projectes i actuacions en col·laboració amb altres agents del barri, establint sinergies i aliances. A través de la Xarxa Tot Raval, s'han involucrat un total de 112 organitzacions en diverses àrees d'actuació com la cultura, l'educació, la salut comunitària i el foment d'oportunitats laborals i desenvolupament econòmic. L'entitat té com a finalitat generar enxarxament i promoure la responsabilitat social, la convivència intercultural i la participació associativa al barri. La Fundació està regida per un patronat i una junta, que assumeixen tasques de gestió i són responsables de l'acompliment dels objectius. Dins de l'àmbit de la salut comunitària, s'impulsen accions per millorar la salut del barri a partir de l'acció comunitària i la participació ciutadana. S'estableixen uns espais de diàleg i treball conjunt, com la Comissió de Salut Comunitària, que reuneix diferents agents del territori per promoure el control sobre els determinants de la salut al Raval.

Tot i que vaig realitzar les pràctiques en l'àmbit de Salut Comunitària, vaig tenir l'oportunitat de conèixer i involucrar-me en els altres àmbits d'actuació de la Fundació, com el sociocultural, el socioeducatiu i el sociolaboral i desenvolupament econòmic. Durant aquest període, vaig poder gaudir de les explicacions del tècnic de cultura de la Fundació sobre el projecte de “La gata perduda”. Això em va permetre entendre la interrelació existent entre aquests àmbits i enriquir la meua experiència pràctica.

“La gata perduda” és la primera òpera comunitària que s'estrena dins de *l'Òpera Prima*, línia de produccions operístiques comunitàries del Gran Teatre del Liceu. Dins del *LiceuApropa*,



programa social del teatre, aquesta línia crearà una òpera de nova creació amb diferents comunitats cada tres anys. Ha estat finançat pel projecte europeu TRACTION, una iniciativa per abordar l'accessibilitat del patrimoni cultural europeu a través de les noves tecnologies. També ha rebut finançament del programa de recerca i innovació Horizon 2020 de la Unió Europea

El projecte es va iniciar el 2018 amb una fase de coneixement mutu entre el Liceu i les entitats, col·lectius, equipaments i veïnatge del barri del Raval. Aquí el paper de la Fundació Tot Raval va ser clau per a posar en marxa tot l'engranatge que suposa la magnitud d'un projecte tan ambiciós com aquest.

El fet de realitzar les pràctiques a la Fundació Tot Raval, l'any 21/22, curs en el qual s'estava gestant el projecte creatiu i participatiu ha sigut el contrapunt per poder analitzar des d'una perspectiva més crítica i reflexiva a partir de professionals que hi han intervingut. Aquell mateix any la fundació va complir vint anys i va ser a la festa de celebració que vaig coincidir amb la Isabel. La Isabel Torras, és professora de la Facultat d'Educació Social i Treball Social de la Pere Tarrés -URL-. És Doctora i llicenciada en Psicologia per la UB. La gran sorpresa va ser que la Isabel estava en aquella celebració, perquè és membre del cor TrencaCors de l'escola de músics i JPC, i juntament amb molts altres cors, participaren de l'Òpera comunitària. En qualsevol cas, aquell dia, tots els que estàvem allà vàrem poder gaudir d'un tastet de què seria uns mesos més tard la representació que es culminaria el 5 d'octubre de 2022 al gran teatre del liceu.

Poc després de començar el curs següent vaig veure que la Isabel havia penjat al blog de la facultat un article sobre el seu pas "La gata perduda". Evidentment, es va convertir en una de les candidates a ser entrevistada per a dur a terme aquest treball de recerca.

En aquest article, Torras (2022) parla de la força dels projectes comunitaris i de "l'empremta inesborrable que deixa en els seus participants". Explica el veritable valor del projecte, va ser el procés en si mateix. També menciona els estudis d'educació social i el treball social com a àmbits en què es parla de l'acció comunitària i dels seus beneficis. Com a professora de la Facultat, "intentem transmetre la força transformadora que té a partir de l'anàlisi d'algunes bones pràctiques". Simultàniament, ressalta la importància de conèixer la teoria i reflexionar sobre aquests temes, però considera que la millor manera de comprendre plenament l'acció comunitària és viure-la i experimentar-la en primera persona.

Així mateix, això em porta a parlar de la Pauta d'Anàlisi Qualitativa de la Intervenció -PAQui- després que Torras (2022) mencioni l'experimentació com una eina facilitadora en les funcions de l'educador/a social per a liderar projectes comunitaris.

La proposta que vaig formular en el marc de les pràctiques del curs de quart a l'associació *Artransforma*. Vaig portar a terme un petit procés creatiu amb la participació de tots els integrants del grup del projecte "Arts a l'abast d'Arts Plàstica". Els elements que es configuren són els següents:

Les professionals actuen com a facilitadores i figures de suport. S'estableix una relació d'igual a igual, on la construcció del coneixement és participativa i conjunta. L'objectiu és capacitar els participants perquè puguin crear, explorar i experimentar mitjançant l'art com a fil conductor. Es busca treballar el reconeixement de l'alteritat, l'autenticitat i establir noves relacions a través de l'activitat i l'ús de recursos latents.

El resultat de l'experiència em va fer adonar de la rellevància de la tasca de la professió vista des del prisma del "no expert". Es destaca les següents idees principals:

Resultats de l'experiència: Es considera un èxit donat que s'ha facilitat una connexió significativa amb l'art, superant les expectatives i oferint una experiència agradable, duradora i absorbent.

Posicionament professional: S'aplica una metodologia d'intervenció que promou la prevenció de l'estrès laboral (burnout) i fomenta un aprenentatge mutu i de corresponsabilitat. Es realça un ambient distès i amable que valora les capacitats de les persones i els acompanya en el seu creixement personal.

Innovació i canvi: Es fomenta la generació de propostes d'intervenció innovadores per atendre les necessitats dels participants, centrant-se en les seves competències i promovent el seu propi motor de canvi. Predomina un acompanyament professional en l'assoliment dels objectius de millora i benefici.

Aprenentatge vicari: Es reconeix la importància de l'aprenentatge a través del model que ofereixen els altres membres del grup, incloent-hi contingut teòric, habilitats, capacitats, emocions i sentiments. Les accions que es reproduïxen poden influir en l'autoestima i la resiliència de tots els participants.

Impacte personal: L'experiència ha suposat nous reptes, ha estimulat la creativitat i ha generat un espai d'autoaprenentatge compartit. També ha potenciat les habilitats de treball en equip i ha ajudat a identificar millor les necessitats dels altres i adaptar-s'hi. Es destaquen exemples concrets de membres del grup que han superat contradiccions, mostrant una puresa interior sincera i generosa, i inspirant admiració i connexió amb si mateixos.

#### **4. Hipòtesi**

Aquesta recerca aplicada s'ha dut a terme dins del marc universitari de Catalunya, concretament en el Grau en Educació Social de la Facultat Pere Tarrés de la Universitat Ramon Llull. L'objectiu general del treball és analitzar la necessitat d'una especialització formativa en l'àmbit de l'art comunitari per als professionals de l'educació social. La hipòtesi plantejada: "Requereix l'Educació Social una especialització formativa envers l'art comunitari?"

Per a aconseguir aquest propòsit, el treball se centra en l'estudi del concepte d'art comunitari per identificar els elements i les eines necessàries per a la seva implementació eficaç. A més, s'analitzen les disciplines de l'educació social i de l'artista, considerant els seus objectius educatius i les seves interconnexions i influències recíproques. Mitjançant una investigació rigorosa, s'indaga en l'impacte de la personalitat creadora en la pràctica de l'art comunitari i en la seva relació intrínseca amb l'Educació Social.

A més, es realitza una exploració detallada de les formes en què l'art comunitari pot contribuir a la transformació i millora de la vida comunitària i social, destacant els beneficis concrets de la participació en projectes d'art comunitari des de la perspectiva de la personalitat creadora. Finalment, s'elaboren estratègies basades en evidències científiques per a la integració efectiva de la dimensió creativa en l'acció social i educativa de l'Educació Social dins del marc universitari a Catalunya. Aquestes estratègies tenen com a finalitat proporcionar una guia fonamentada per a una pràctica educativa més enriquidora i impactant en l'àmbit de l'art comunitari.

## 5. Objectius

D'igual manera, el present estudi es nodreix dels següents objectius:

### Objectiu General:

1. Habilitar en competències, rols i funcions al perfil professional de l'educador/a social en la perspectiva d'impulsar l'art comunitari.

### Objectius Específics:

- 1.1. Aprofundir en el terme art comunitari per a la identificació d'elements i eines necessaris.
- 1.2. Indagar les disciplines, educació social i artista en els objectius de la seva acció educativa.
- 1.3. Analitzar la influència de la personalitat creadora en la pràctica de l'art comunitari i la seva relació amb l'Educació Social.
- 1.4. Explorar les formes en què l'art comunitari pot contribuir a la transformació i millora de la vida comunitària i social.
- 1.5. Identificar els beneficis de la participació en projectes d'art comunitari des de la perspectiva de la personalitat creadora.
- 1.6. Proposar estratègies per a la integració de la dimensió creativa en l'acció social i educativa de l'Educació Social.

## 5.1. Categories i subcategories

L'emmarcament teòric de la recerca passa per 2 categories, una respon a l'art comunitari i l'educació social, 4 subcategories correlativament amb dues per cada categoria. L'art comunitari contemple els perfils professionals i, la pràctica, les dimensions: Elements i variables. Pel que fa a l'educació social, les competències, funcions i habilitats, per una banda, i les especialitzacions per l'altra.

Categoria	Subcategoria
1. Art comunitari	1.1. Els professionals
	1.2. La pràctica
	1.3. Les dimensions: Elements i variables
2. Educació social	2.1. Documents Professionalitzadors: Funcions i Competències
	2.2. Especialització
	2.3. Bones pràctiques

**Taula 8.** Categories i Subcategories. **Font:** Elaboració pròpia

## 6. Metodologia

En aquest punt, es descriu el disseny metodològic de la recerca. Seguidament, s'especifica la mostra, es planteja l'instrument d'obtenció d'informació i s'exposen les fases que s'han desenvolupat en la investigació.

Per tal d'assolir els objectius de la recerca es planteja la necessitat de portar a terme una **investigació de caràcter qualitatiu**, orientada a l'activitat sistèmica per a la comprensió en profunditat de fenòmens educatius i socials per a garantir pràctiques i escenaris socioeducatius amb el propòsit de millorar l'acció socioeducativa fent-la extensiva pel que fa a les interaccions, relacions i experimentació de les persones que intervenen en projectes on les arts aplicades siguin el vehicle i motor per a la transformació social.

Per tant, la recerca està vinculada amb la inquietud de conèixer els rols i perfils professionals que intervenen en projectes d'art comunitari per tal d'aprofundir, entendre, i aproximar la mirada de les realitats que es posen en joc. Igualment, el **rigor científic** persegueix identificar elements i prendre consciència de les implicacions que poden subsistir per tal que els professionals esdevinguin veritables subjectes actius i promotors del canvi.

D'aquesta manera, el grau de certesa està definit i encaminat cap a una **metodologia de procediment hipotètic-inductiu** per contrastar la teoria i les hipòtesis. Aquest mètode es basa en la **recopilació de dades** i la seva **anàlisi** per a la **formulació de conclusions generals**, això vol dir que, es parteix de les dades particulars per a arribar a un resultat més generalista. En el context del treball de la recerca aplicada, el mètode inductiu s'usa per a desenvolupar una **comprensió més profunda del fenomen que es vol estudiar**.

Així doncs, a partir de **l'instrument**, en aquest cas, es fa ús de **l'entrevista semiestructurada** com a recurs del treball de camp. A través d'aquesta tècnica de recollida de dades es pretén indagar supòsits amb el propòsit de millorar la qualitat de les accions socioeducatives, així com, per mitjà de l'anàlisi sistemàtica per a descobrir patrons o tendències.

Tal com s'esmenta anteriorment, el pas següent en el mètode inductiu és la formulació de conclusions generals basades en les dades. Aquestes conclusions poden ser utilitzades per a fer recomanacions o per a informar el desenvolupament de polítiques o pràctiques en l'àrea d'estudi. De tota manera, és important destacar que el mètode inductiu no proporciona certes absolutes, sinó que ofereix respostes i raonaments, els quals se'ls considera valuosos en l'àmbit científic perquè **incorporen creativitat i la possibilitat d'arriscar**

**conclusions innovadores.** Això significa que les conclusions del mètode inductiu són sempre subjectes a revisió i refinament a mesura que es disposi de més dades o es desenvolupin noves teories, alhora, també serveix per expandir **la construcció de coneixement** del món real.

De la mateixa manera, s'incorpora l'apartat de bones pràctiques com un element fonamental que aporta una perspectiva vivencial i experimental, contribuint a la rigurositat i científicitat del treball. Així mateix, tenint en compte que l'acció educativa està intrínsecament vinculada a un procés i a un resultat, s'opta per incloure'ls també dins del marc de la investigació, afavorint una aproximació completa i integral.

Investiga - acció	Indagar pràctiques socials per entendre i comprendre realitats i fer propostes millora.
Finalitat	Aproximació art comunitari
Mostra	Diferents professionals i persones involucrades en projectes d'art comunitari, i selecció d'experiències d'art comunitari.
Instruments	Entrevistes semiestructurades
Període d'estudi	Octubre 2022 - Juny 2023

**Taula 9.** Resum de la metodologia. **Font:** elaboració pròpia



## 6.1. Participants

Concretament, les entrevistes es fan a experts i referents a la ciutat de Barcelona arreu de Catalunya, pensades per a dur a terme a diversos professionals de l'àmbit artístic, cultural i educatiu.

Per una banda, s'efectua a una persona involucrada en el projecte de l'òpera prima participativa i comunitària "La Gata Perduda", creació on es reforça el lligam entre el Gran teatre del Liceu i el Raval. Per l'altra, dues persones estretament lligades a l'acció educativa, al lideratge en iniciatives culturals, així com a creadores d'espais i projectes a través de la música pel desenvolupament de les comunitats. Altrament, estan directament connectades i relacionades amb altres projectes, i en la formació acadèmica per a habilitar futurs professionals del camp de la cultura, les arts i la inclusió social. També es compta, amb la participació d'una educadora social que es va especialitzar en artteràpia i que actualment està treballant a Asproseat com a educadora, i a Artransforma com a artterapeuta en les sessions d'art plàstic.

## 6.2. Instruments

La taula següent presenta l'instrument utilitzat a quatre professionals en actiu en el camp social, incloent una participant del projecte de l'òpera comunitària La Gata Perduda. Aquesta tècnica s'ha desenvolupat i utilitzat durant la fase de treball de camp, mitjançant l'aplicació del consentiment informat i proporcionant el full d'informació de la investigació. Aquest document detalla com es gestiona la confidencialitat, les aportacions i els possibles riscos de participar en l'estudi.

Instrument	Mostra
Entrevista a professional	1 Entrevista semiestructurada

**Taula 10.** Instrument i mostra. **Font:** Elaboració pròpia.

### **6.3. Garanties ètiques de la investigació**

L'escenari de la recerca en l'àmbit de les ciències socials, existeixen uns principis ètics generals, així com els codis deontològics professionals, que marquen dues premisses ètiques fonamentals. La primera les formes de recollir, processar i reportar les dades i, per consegüent, mitjançant un permís informat de tal manera que es preserva el comportament cap als subjectes investigats. De la mateixa manera, s'ha sol·licitat i obtingut el consentiment de les persones que s'han inclòs en el projecte de recerca, la qual cosa suposa el compromís explícit de guardar la deguda confidencialitat de tot allò establert a la normativa sobre la protecció de dades de caràcter personal. \* veure en annexos

### **6.4. Procediment**

#### **6.4.1. Fases del disseny de la investigació**

A continuació es detalla les quatre fases del procés de la recerca per tal de portar a terme la investigació a partir d'una mirada flexible.

##### **6.4.1.2. Fase 1**

- Tutories per tal de centrar el treball i definir el guió
- Anàlisi documental per elaborar la part teòrica
- Estructuració del treball de les categories i subcategories
- Elaboració d'objectius
- Composició marc teòric

##### **6.4.1.3. Fase 2**

- Concreció del disseny metodològic
- Selecció de la mostra
- Creació instruments de recerca
- Criteris de rigor científic i garanties ètiques de la investigació

##### **6.4.1.4. Fase 3**

- Aplicació de les tècniques d'informació
- Recollida i mètode d'anàlisi dels continguts i dades
- Elaboració de taula per a recollir informació sobre l'anàlisi de dades i extreure conclusions

#### **6.4.1.5. Fase 4**

- Anàlisi dels resultats
- Discussió dels resultats
- Redacció conclusions
- Propostes
- Limitació de l'estudi
- Difusió dels resultats (Defensa TFG)

## 7. Descripció i anàlisi dels resultats

*“Ser un professional eficaç, eficient, equitatiu i just vol dir donar respostes no només ràpidament sinó també de manera flexible i ajustada.”*  
(Úcar, 2016)

En aquest apartat, com ja s’ha descrit en el punt de la metodologia, es presenten els resultats de la recerca que es desprenen de l’anàlisi de cada una de les categories i subcategories. Per desenvolupar l’anàlisi, primerament s’han transcrit les quatre entrevistes, i en un segon moment, s’han elaborat una taula per tal de recollir les dades, on es reflecteix un gran volum d’informació.

Per tal de presentar els resultats de manera acurada i, alhora, facilitar la comprensió de l’anàlisi, es proporciona les informacions per mitjà, primerament de les categories estudiades, seguides, per les dades obtingudes de les subcategories.

Així mateix, aquesta, persegueix en tot moment, l’objecte d’estudi i de la inquietud que sorgeix al voltant de si l’educació social requereix una especialització formativa envers l’art comunitari, utilitzant així, una metodologia qualitativa mitjançant la recollida de quatre entrevistes: Una a l’educadora social Anna Oliva que lidera l’espai d’arts plàstiques d’*Artransforma*, d’ara endavant E1; una entrevista a la Doctora Laia Serra, de la qual s’ha extret part del marc teòric a partir de la seva tesi doctoral, E2; una a la Doctora Isabel Torras, E3; i per últim a l’Ester Bonal, pedagoga musical i directora de coral, com també directora de Xamfrà, essent referent en projectes socioeducatius, com per exemple EducArts, que introdueix les arts com a eines, tant al barri del Raval com arreu de Barcelona, E4.

### 7.1. Art comunitari

La present categoria està dividida en tres subcategories, els professionals, la pràctica i les dimensions on s’aprofundeix amb els rols i funcions dels professionals involucrats en processos creatius d’art comunitari i de desenvolupament cultural comunitari.

Per **situar el context dels projectes d’art comunitari** i de desenvolupament cultural comunitari, es parteix de les citacions obtingudes per l’Ester Bonal i la Laia Serra:

Això que diuen en els entorns empresarials del “VUCA”, és que estem en un entorn versàtil, en un entorn incert, en un entorn de complexitat, canviant i ambigü. Doncs precisament aquesta faceta artística, imaginativa, creativa i fer-la compartida et permet abordar aquests entorns de maneres diferents. (E4F1)

Això que diu l'Ester es pot justificar a través de la teoria ecològica de Bronfenbrenner sobre la influència del medi social en el desenvolupament de les persones. Gràcies a la categorització de Bronfenbrenner, els factors ambientals en els quals creixem ens podem fer una idea de com poden afectar aquests entorns "VICA" que generen el procés d'incorporació social que envolta a cadascun de nosaltres. La seva teoria sosté que el desenvolupament humà és el resultat de la interacció entre els diferents nivells d'ambient en què ens movem. Des del més proper a nosaltres "Microsistemes", és a dir, les relacions amb les persones amb les quals es manté un contacte directe i regular, com la família, l'escola o el grup d'amics, a un segon nivell "Meso", que és la interacció entre els diferents microsistemes, passant pel "Exosistema", que és un ambient que ens pot o no està afectant, però que en tot cas, pot tenir un impacte indirecte, en el qual, influeixen en les relacions mesosistèmiques, com ara, llocs de treball de la família, condicions laborals del professorat de l'escola, etcètera; i per últim, el "Macrosistema", marc general de caràcter global constituït pels elements ecològics, culturals, socials, econòmics, polítics, sanitaris, etcètera, que determinen, condicionen i possibiliten la resta d'interaccions. (Villar i Fernández, 2023)

La Laia aporta un comentari que avala com des de la mirada socioeducativa en clau professional:

Depèn del que vulguis treballar [...] depèn de quin és l'objectiu que persegueixis en cadascun dels projectes. Per exemple, agafem les escoles de primària, que sí que treballem unes competències bàsiques, treball en equip, la concentració, gaudir en l'aprenentatge, la capacitat de superació de reptes, la capacitat de connectar amb l'altre des d'un lloc sensible, invisible, que es pugui acompanyar això. L'impacte en això seria que les persones que formen part de processos educatius a través de l'art i que, a més a més, treballen tota la part aquesta comunitària, puguin aprendre d'una manera creativa, participativa, activa i amable, tot el que són, competències per la seva vida. (E2F1)

D'altra banda, la Isabel des de la mira posada en la participació d'un gran projecte creatiu, com va ser la Gata Perduda diu:

Però jo penso que els requisits imprescindibles és, com insisteixo, un bon **lideratge**. O sigui, que la persona o equip que està al capdavant s'ho cregui realment i te'n faci partícip i et demostris que ets important per dur a terme aquest projecte. (E2F11)

Simultàniament, la Laia comenta el tipus de relacions que s'entrecreen en aquest ball d'interaccions:

L'altra, són les relacions. També et diria, depèn de qui ho acompanya, com ho acompanyes, quins són els objectius finals que tu vols aconseguir. [...] Del més petit, les relacions amb tu mateixa, l'impacte és molt gran, depenent de com t'acompanyin i quins siguin els objectius finals que tinguin en compte aquest projecte. (E2F3). I com diu la Isabel, "És molt complex. Gent molt diversa. I haver de poder posar-se d'acord amb unes determinades qüestions va portar feina". (E3F5)

En l'entrevista amb l'Ester, parla de les **experiències envers les vivències**, en la qual esmenta a l'escriptor i doctor en filosofia sud-coreà Byung-Chul Han que diferencia l'experiència de la vivència i ara el màrqueting ofereix vivències, i ell diu: **les vivències són individuals** i són teves i **les experiències són compartides**" (E4F4). Tant és així, que per ella el fer comunitari té a veure amb la contínua presència d'aquest pèndol entre l'individual i el col·lectiu.(E4F7)

Les cites de l'experiència i el pas pel projecte de l'òpera comunitària de la Isabel il·lustra la **vinculació entre la creació de xarxa i l'accés a la cultura** i que deambula entre les individualitats i les col·lectivitats, amb el contrapunt de la visió de l'Ester:

Amb molta intenció de què persones i col·lectius que normalment no hi tenen accés puguin tenir l'oportunitat de tenir-lo i amb això no ho aconsegueixes fer només. Si no que hi ha un tema de proactivitat depenent del context i del territori on estàs. (E4F14)

Enllaçant amb les paraules de la Isabel:

[...]"Crees molta xarxa amb gent molt diversa i d'una manera molt enriquidora, perquè hi ha un objectiu molt clar que acabarem fent, que serà una òpera al Liceu, i tot això ens va engrescar moltíssim, de veritat." (E3F2)

També, destacar això, que molta gent del barri que no coneixies pràcticament, [...] I ara saludo molta gent, per exemple de l'òpera. Ens trobem, ens creuem, adeu, adeu. Ai, l'òpera, sí, sí, a la gata perduda. Fem una mica de broma, i això sembla que no, i és molt important, crea molta xarxa. (E3F3)

"No tothom tampoc està tan disposat, i penso que també és important, pel projecte comunitari, és important involucrar-se." (E3F13)

A nivell de comunitat, Crear xarxa amb gent que no hauries creat xarxa mai de la vida si no hagués sigut per això. [...] I a més, gent gran, nens petits, i tots fent allà, cantant, coses que dius si no haguéssim cantat junts, mai ens hauríem conegut tu i jo. I tots disposats a fer-ho al màxim de bé. (E3F6)

Què desvetllen aquests processos creatius participatius? Quin pes tenen les arts? I el fet comunitari?

Per tal de poder donar resposta a aquestes preguntes, s'ha establert una connexió entre les frases extretes de les quatre entrevistes. Aquesta visió combinada permet desenvolupar una sèrie d'arguments significatius.

Anteriorment, es parlava del procés, de la vivència i l'experiència d'aquest procés. En aquest procés, a mesura que les i els participants s'hi troben immersos, es plantegen preguntes i comparteixen noves mirades amb els altres participants i companys, generant aprenentatge constant.(E4F10)

És important reconèixer que tots aquests processos comunitaris poden generar tensions i moments emocionals en els equips i els grups, però aquesta cura constant i l'assaig i error són part inherent del procés. (E4F9)

Ara bé, el que es constata és que les arts no només són un vehicle per al desenvolupament de competències tècniques, sinó que també treballen l'educació emocional i qualitats com el silenci, l'escolta, l'empatia i l'atenció, entre altres i que són qualitats molt valuoses per la vida. (E4F5 i E2F2)

Tanmateix, a l'hora de justificar la presència de les arts en l'educació, sovint es parla de la millora competencial, però és important tenir en compte que la creativitat i la capacitat creadora són elements essencials per fer sentir que la vida val la pena, d'acord amb el que va dir el psicoanalista i pediatra Donald Winnicott. (E1F1, E4F6). En aquests espais creatius, és fonamental proporcionar una estructura segura per permetre als participants desenvolupar la seva creativitat i desplegar el seu potencial. (E1F 4)

La reflexió que aporta l'entrevista amb la Dra Laia Serra:

Què faig jo amb la meva relació amb el meu entorn immediat, [...] la relació amb el que és global, quines són les meves mirades en sostenibilitat, en el vincle amb les altres persones, en una cosa molt més gran, amb el polític, la meva acció política, la meva incidència social, la meva incidència comunitària, si formo part de l'entramat de les entitats, etc. Per tant, l'impacte pot ser tan gran o tan petit, depenen de quines

siguin les intencions de, un: el projecte, com a ens, i dos: jo com a persona, que és el que estic buscant quan participo d'un procés com aquest.[...] Per tant, hi ha anades i vingudes, i l'impacte no és igual per dues persones que estan en el mateix projecte. (E2F6)

Recorda que la nostra participació en un procés comunitari pot tenir un impacte tan gran com petit en la nostra relació amb el nostre entorn i la societat en general, i aquest impacte és determinant per les nostres pròpies intencions i objectius, així com pel propi projecte en si mateix.

Amb aquest últim pensament es conclou la categoria que ens acosta a la teoria ecològica de Bronfenbrenner, la qual confirma que el desenvolupament humà és un procés complex i multifacètic, subjecte a la interacció entre els diversos nivells d'ambient pels quals transiten les persones.

### **7.1.1. Els professionals**

En referència a la mirada socioeducativa i artística comunitària d'aquesta subcategoria, en l'entrevista E2 es destaca una part intrínseca de l'individu, que és la gènesi del procés. Aquesta part permet impactar en l'altre, establint relacions que es despleguen des de l'individu fins al context més ampli. A més a més, aquesta està vinculada amb la intenció que les persones aprenguin a autoregular-se a través de la pràctica artística. En aquest sentit, els professionals tenen eines per gestionar i autogestionar les seves emocions i sensacions durant el procés.

"Hi ha una part molt d'una mateixa i que per mi és la gènesi de l'art comunitari, com des de mi puc impactar en l'altre, i llavors les relacions van d'una mateixa fins al context."(E2F5)

"Si l'objectiu final nostre és que les persones aprenguin a autoregular-se a través de la pràctica artística, [...] tinc eines per gestionar i autogestionar-me aquestes emocions, aquestes sensacions." (E2F4)

Al mateix temps, en l'entrevista E4, es recalca la importància de reconèixer que hi ha múltiples maneres de realitzar l'art comunitari, i cada professional té la seva pròpia forma de treballar. Això implica assumir que la pròpia manera de fer les coses no és l'única ni la millor, i que amb el temps, les pràctiques professionals poden canviar i evolucionar.



És aquest, assumir que hi ha mil maneres de fer-ho, que aquesta és la meua i no és l'única ni la millor, i que segur que jo mateixa si ho tornés a fer segur que em faria moltes diferents. És el que he sabut fer.(E4F12)

Altament, un aspecte clau en aquest treball és l'estratègia adaptativa, que implica viure en un equilibri entre la percepció del risc i la gestió de la incertesa. És important mantenir aquest equilibri per evitar l'angoixa, l'estrès o la paràlisi i ser capaç de prendre decisions amb confiança.

L'estratègia adaptativa que vol dir que vius a la corda i, que perceps més el risc. Quan fas un pla estratègic i fas la fantasia del control et sembla que t'arrisques menys, que ja no crec que t'arrisquis menys, però quan treballes és a l'estratègia adaptativa ets molt conscient que fas. [...] i a la balança has de vigilar que aquesta corda no et sobrepassi, no t'estressi, no t'angoixi, no et bloquegi aquesta incertesa, que no et paralizis i de dir: D'acord, incert, però em tiro a la piscina i em tiro a la piscina.(E4F17)

La persona professional que treballa en l'àmbit de l'art comunitari exerceix un doble paper: el d'acompanyar i el d'aprendre. Aquesta persona té la capacitat d'acompanyar altres individus en el procés artístic i al mateix temps continua aprenent de les seves experiències i interaccions: "La persona professional acompanya, però també aprèn". (E1F5). Un exemple d'aquesta figura és l'educador artístic, que pot ser contractat per un servei específic. Aquest professional té la responsabilitat de desenvolupar propostes i activitats artístiques concretes, utilitzant diverses metodologies artístiques com a eines per acompanyar les persones en el seu camí: "L'educador artístic" també podria estar contractat per un servei, sent ell l'encarregat d'elaborar propostes o activitats artístiques concretes. Aquest professional podria ser un especialista que utilitza una o diverses metodologies artístiques com a recurs per acompanyar"(E1F6).

Així, l'educador artístic actua com un especialista que guia i enriqueix el procés artístic i comunitari amb creativitat i coneixement. Això s'alinea amb la classificació del perfil de l'educoartista, que transmet la pràctica col·laborativa artística i fomenta el desenvolupament cultural i la cohesió social. Crea espais d'acompanyament per al desenvolupament d'habilitats tècniques i metodologies instrumentals, i promou la participació activa de la comunitat. L'objectiu és generar un impacte positiu a través de l'art.

El testimoni de la Isabel, posa el focus en l'experiència vivencial i emocional relacionada amb el lideratge, la confiança i la implicació en un projecte o activitat comunitària. Així

Aquest requisit del lideratge, de qui està al capdavant s'ho cregui, és bàsic. I després que la resta, també la gent que ho rep, estigui disposada, estigui oberta, que tingui ganes de deixar-se amb la ment oberta, deixar-se anar i implicar-se, i gaudir.(E3F12)

Encomanar la il·lusió. Encomanar aquestes ganes de, que parteixi de la gent que s'hi afegeix. [...] Però si veus que els que ho porten endavant s'ho creuen, és un plus, que confien que la cosa sortirà i confien en tu que et podràs dur a terme, evidentment que sortirà.(E3F15)

Et deixes endur, et deixes portar. [...] Confiança plena, d'un amb l'altre. Hi ha molta complicitat entre tots. Una referent, ella ens ho ha fet viure que som importants per a ella. D'una manera o d'una altra, és capaç, del cor en general, però també singularitzar. (E3F4F14)

Per una altra banda, es formula un text amb l'objectiu de fer dialogar les persones entrevistades sobre les seves expectatives i els ingredients necessaris relacionats amb la tasca dels professionals de l'acció educativa comunitària. Es citen les frases que s'utilitzen per tal de crear passatge -E3F7, E2F5, E2F11, E2F6, E4F6, E4 F10, E2F8-.

En relació amb la planificació, és important seure molt bé i veure quins agents hi intervenen i qui lidera. Així, podem abordar el tema del lideratge. És fonamental que el lideratge sigui compartit i involucri moltes persones, no només una sola persona.

És essencial que aquesta persona tingui en compte tant l'aspecte personal com l'aspecte tècnic. A més, és important que tingui l'interès, el coneixement i les estratègies per poder-se vincular en el seu context immediat o més enllà. D'aquesta manera, podrem sortir a l'espai públic, ocupar-lo i treballar de manera col·laborativa amb altres agents i entitats.

En aquest sentit, cal destacar que la participació, la creativitat i l'autoconeixement són la base i trampolí i impulsor de tots els projectes participatius. A més, cal tenir en compte la part comunitària, el coneixement de tot el que implica i el treball en xarxa, així com els coneixements de les institucions i el treball comunitari.

Parlar de les metodologies participatives ens porta a reflexionar sobre aquesta part com de mirada dintre de l'equip i de les persones que el configuren. D'aquesta manera, s'ha de tenir present com abordem el treball com a professionals i com ens relacionem entre nosaltres. Ens considerem com un laboratori en què és fonamental que alguna cosa ocorri en el nostre interior per poder interactuar de manera efectiva amb els altres participants.

D'altra banda, cal destacar que per a moltes persones, la comunicació és una tasca complexa i desafiadora. És crucial analitzar com ens comuniquem i des d'on ho fem, ja que això pot afectar significativament la interacció i la comprensió.

Amb tot això, cal donar prioritat a l'escolta activa com a eina per establir climes de seguretat i confiança, així com per fomentar el benestar de tots els participants. Cal tenir present que l'èxit d'un projecte radica en la fidelització i la motivació. És fonamental no perdre la il·lusió i mantenir l'esperança viva en tot moment.

Un aspecte clau és posar l'atenció en la creació de climes i condicions favorables que proporcionin un espai de seguretat per a l'assumpció de riscos, l'experimentació i l'aprenentatge. És essencial promoure un entorn sense judicis, on es permeti als participants expressar-se lliurement i aprendre de les seves experiències sense por al rebuig o la crítica.

A partir de les idees recollides de les frases de les entrevistes, en conjunt, s'aborden diverses facetes de la gestió, la participació i la comunicació en un context de treball col·laboratiu i en xarxa. Destaquen la importància de la planificació compartida, la vinculació amb altres agents, la reflexió interna de l'equip, la millora de la comunicació, l'escolta activa i la creació d'espais segurs per a la creativitat i l'experimentació. Els punts forts distingeixen de la col·laboració, el diàleg constant i la construcció conjunta de solucions per aconseguir una acció educativa comunitària efectiva i satisfactòria per a tots els implicats.

Per concloure aquesta subcategoria, primerament s'ha vist la part més personal en relació amb el fet de saber ser i saber fer per treballar de manera conscient i coherent amb les persones, seguit del treball en equip i les estratègies com a conjunt, tenint en compte la possibilitat d'ajustar aquestes estratègies segons les seves pròpies necessitats i dinàmiques.

### 7.1.2. La pràctica

Amb aquesta subcategoria, les pràctiques artístiques revelen aspectes més generals com la capacitat d'immersió al joc, l'espontaneïtat i la creativitat. A més, s'observen factors comunitaris, la sostenibilitat dels projectes i la durada d'aquest, els quals influeixen en els resultats i el benestar social. D'altra banda, es destaquen elements més concrets com una mirada educativa que prioritzi espais acollidors, recursos i metodologies participatives, així com la importància de la mobilització, l'oportunitat de participació i l'atenció als climes i condicions que promoguin la seguretat i el creixement personal.

Segons E1F1, "les pràctiques artístiques poden ser variades.[...] El que caracteritza a cadascuna d'elles és la seva gran capacitat d'immersió al joc, a l'espontaneïtat i a la creativitat." Altrament, E2F3 "El condicionant comunitari, la xarxa que tenim, la sostenibilitat dels projectes", són factors que influeixen en els resultats i el benestar social. A més a més, "Si són projectes de llarg termini, hi ha més possibilitats de profunditzar en les competències, les relacions i el capital social. Seguint amb E2, destaca la mirada educativa que ofereixi un espai amb recursos per acompanyar els grups i amb una metodologia participativa, on tothom pugui sentir-se acollit i se li doni suport segons el seu ritme d'aprenentatge i les seves expectatives (E3F4). D'aquesta manera, l'E3 confirma la seva vivència de participar en el projecte de la Gata perduda amb aquesta frase: "Teniu un altre lloc, un altre espai. Sempre va ser aquest el relat, tots hi teniu cabuda, sigui de la manera que sigui, trobarem el vostre lloc." (F6). Tot i que l'E4 incideix a dir que la mobilització és clau per fomentar una participació continuada i no segregada. Cal ser proactius en involucrar col·lectius que poden sentir-se exclosos i treballar més enllà de l'àmbit escolar per oferir oportunitats de participació (F9). Alhora, l'E2 comenta que la participació varia segons el tipus i el grau del projecte, i hi ha molts projectes diferents amb formes de participació pròpies i, és de l'opinió que des de l'àmbit artístic, treballem elements tècnics i instrumentals, com tocar el violí o crear figures, etcètera, amb la intenció de promoure un interès per aprendre a fer aquestes coses. (F10-F2)

D'altra banda, altres aspectes fonamentals per la pràctica productiva, tal com diu l'E1 "És que la proposta pogués néixer de la mateixa comunitat. Els participants s'han de creure l'acció per dur-la a terme.(F5) En aquest mateix sentit, l'E4F4 inclou, en les seves pràctiques, "el sentit d'una cocreació col·lectiva", al que l'E1F6 matisa que "el treball amb l'art pot aportar comprensió i sentit, però perquè això esdevingui transformador col·lectivament, tothom hi ha de tenir cabuda", i per la seva banda, l'E4 remarca que "transforma aquesta experiència -amb l'art- i a cadascú ens transforma d'una manera diferent". (F12) I l'E2F9

assenyala que "quan parlem de tothom que està dintre de l'espai, aquí entenem que totes estem en un moment de transformació.

Ara bé, l'E3F8 insisteix amb la idea que: Si el nucli que ho porta a terme, és capaç d'encomanar-ho a la resta i, poden formar a uns altres, en el cas, uns intermedis, serà crucial perquè esdevingui transformador. Ara bé, l'E4F5F3 apunta, en cas que no funcioni, és que si no ho és, alguna cosa no està funcionant, estem descuidant coses o no estem incorporant mirades o, hi ha alguna cosa que no és proporcional a l'esforç. O potser, dona a entendre l'E1F4, "si posem un excés de valor a l'objectiu final, és fàcil que ens puguem perdre pel camí i la creativitat que sorgeix de la nostra pròpia subjectivitat es redueixi". Llavors, continuant amb l'E1F3, indica que "hauria de tenir més valor la reflexió personal que la persona extreu de la pràctica". Igualment, l'E3F2 comenta que "les pràctiques artístiques et fan sortir una mica del cerebral i del racional i és a través de coses que acaben produint-se com un objecte." O bé, com exposa l'E4F8, el contrapunt pot estar en "L'atenció a la creació de climes i condicions que generi un espai de seguretat on poder arriscar, on poder provar, on poder educar. De no judici." Així mateix, l'E1F2 pensa que "aquests espais haurien de tenir una estructura que ajudés a la persona a sentir-se segura per poder desenvolupar la seva creativitat i fer créixer el seu potencial". En qualsevol cas, l'E1F7 considera que "l'art és un pont que fa de mediador per relacionar-nos amb les persones. Seguint amb la mateixa ideal E2F1 diu: "Com jo soc creativa quan tinc un conflicte amb tu i com això ho treballem, o com puc tenir idees diferents per abordar diferents conflictes, com puc imaginar-me que em relaciono amb una altra persona que igual no tinc un feeling, com ho puc fer, aquest tipus de creativitat."

Per concloure aquesta subcategoria, s'observa que l'eix vertebrador d'aquestes dinàmiques, conjuntament amb la reflexió i valoració de l'experiència artística, són fonamentals per a un treball transformador.

### 7.1.3. Les dimensions

Aquesta és l'última de les subcategories que engloba l'art comunitari i el desenvolupament cultural comunitari. Seguidament, s'exposen, amb la intenció de visibilitzar el gradient que assenyala la variació de transitar entre una dimensió a l'altre i que revela la magnitud i eleva la direcció cap al camí cap a l'amplitud de mires.

D'aquesta manera, després d'analitzar les dades obtingudes de les quatre entrevistes, es disposa la dimensió educativa. Aquesta, s'enfoca des d'una perspectiva humanista i inclusiva promoguda per la UNESCO. L'educació artística emergeix com a transformadora i beneficia tant els individus com les comunitats, fomentant accions cíviques i socials responsables. A més, s'insisteix en la importància de trobar espais de transició entre les concepcions artístiques i socials. Això dona lloc a la dimensió social, que posa en relleu competències, aprenentatges i coneixements que tenen un impacte global i autèntic.

El relat s'inicia amb l'E3F9, afirmant que "tothom té creativitat". No obstant això, adverteix que sovint les persones ens autolitem. Després de la infància, quan no hi ha prejudicis, som lliures per explorar, però amb el temps comencem a comparar-nos amb els altres i ens posem límits a nosaltres mateixos. Així mateix, subratlla que, tot i que algunes persones poden tenir més habilitat innata, això no determina si ho farem millor o pitjor, ja que tothom és capaç d'expressar-se a través de l'art. L'expressió artística hauria de ser accessible per a tothom, ja que és un mitjà d'esplai inherent a la naturalesa humana.

Seguint l'enfocament comunitari plantejat per l'E3F10, és rellevant partir dels "ingredients que ja hi són en la persona". És fonamental reconèixer que tots som vàlids i que, treballant junts, aprendrem i ens educarem conjuntament. Aquesta visió permet que tothom pugui contribuir al grup i ser part d'un projecte. És a partir d'aquests condicionants que es pot dur a terme una iniciativa comunitària. Enllaçant amb la mateixa línia, l'E4F10 i F4 manifesta la necessitat "d'un espai de no judici", contínuament "ens sentim jutjats i ens autojutgem". A més a més, afegeix que la demanda de competències constant ens generen la sensació de sempre haver de ser més i mai estar prou reconeguts. Ens exigim molt a nosaltres mateixos i les xarxes socials ens aïllen cada vegada més.

Ara bé, per a què aquesta experiència artística comunitària compartida sigui significativa, l'E4F5 pensa que "implica negociació, implica gestió de conflictes, implica renúncia, implica acceptació i confrontació". A més a més, afegeix que això és "un pèndol, una corda de funàmbula i, no una cosa absoluta". És més, és una cosa que sempre genera tensions i

conflictes, i que "si no volem conflicte no en parlem, o no ho mirem", en cas contrari ens ajustem al conflicte. (E4F2)

En aquest mateix sentit, l'E1F3 pensa que la millor manera d'afrontar aquests tipus de tensions és "viure creativament, i a la vegada, ens fa ser autors i protagonistes de la nostra vida, generant un impacte positiu i una millora del benestar emocional, però també relacional, espiritual i comunitari". Així mateix, l'E3F5 li sembla que el fet artístic "sembla de segones", quan realment, després d'haver experimentat la vivència de participar en la Gata perduda, "et fa fer comunitat d'una manera més natural i més senzilla". "Et fa interactuar amb altres persones d'una manera més natural, més desinhibida, no tens tants prejudicis." Allà tothom cantant és igual, diguem. Tots estem cantant i tots tenim el mateix missatge, el mateix objectiu de cantar.

Justament, aquest és el camí que mostra E1F2, afirmant que "Un cop l'experiència va obrint significats, del que es tracta és d'anar enriquint el treball creatiu i la simbolització -mecanisme mental que consisteix en la representació d'una idea-. Aquests processos generen un enriquiment intern que, conjuntament, constitueixen condicionants positius que ofereixen un valor cultural i social a la comunitat".

I amb aquesta voluntat i actitud, l'E3F7 proposa un salt qualitatiu que transcendeix a un nivell més alt i que vista en clau ecològica, la panoràmica s'amplia. Aquesta, destaca que en el cas de la gata perduda, hi havia diverses entitats i agents amb una forta implicació i suport per garantir que el projecte es desenvolupés amb èxit. Es va destinar recursos i es va proporcionar un vestuari especial perquè els participants es sentissin importants. Això posa de manifest la importància de tenir finançament i recursos adequats per dur a terme aquest tipus d'iniciatives de manera digna. En aquest sentit, es refereix a la necessitat de suports que van més enllà dels pròpys recursos personals de la comunitat. Aquest suport pot provenir de diverses fonts, com ara subvencions, patrocinadors, donacions o col·laboracions amb altres entitats. L'objectiu és assegurar que els projectes artístics comunitaris siguin realitzats amb les condicions adequades perquè tothom pugui participar i beneficiar-se d'ells.

Per posar altres exemples, l'E4 planteja una reflexió sobre la interculturalitat i les polítiques relacionades amb la convivència entre diferents grups de persones. Es qüestiona la posició que ocupem en relació amb la violència i la convivència, i s'explora el concepte de coexistència com a punt intermedi. (F3)

També planteja diverses qüestions relacionades amb els llegats culturals, la diversitat i el repte d'incorporar altres cultures en espais multi-interculturals, en el context d'una societat plural i diversa. Fa referència a una expressió gitana "sabrás tú más que mi viejo" per assenyalar els condicionants i la importància d'aprendre dels coneixements i experiències de generacions anteriors. Tot plegat, posa de manifest la riquesa que aquests llegats, uns més propis, altres més llunyans, afavoreixen al nostre capital social. (F1-F6)

Altrament, posa sobre la taula treballar per posar la cultura i les arts com a dret i assumir la corresponsabilitat, "perquè sinó el que estem fent és tornar a polítiques i accions, a polítiques de territori absolutament assistencials." Igualment, suggereix la necessitat de trobar un equilibri entre els drets i les responsabilitats en la promoció de la cultura i les arts com a part integral de la societat.(F11-F12)

Per concloure aquestes subcategories, és important tenir en compte la dimensió educativa, la qual està estretament lligada a la dimensió social. Amb això present, cal fer un pas endavant i expandir les estratègies amb l'objectiu de promoure polítiques de cultura democràtica que es centrin en projectes, programes, plans estratègics adaptables i flexibles, així com en plans de gestió relacionats amb l'art i el desenvolupament cultural comunitari. A través d'aquestes iniciatives, s'ha de donar visibilitat a polítiques sostenibles i fomentar la corresponsabilitat de tots els agents del territori.



## 7.2 Educació social

Aquesta és la segona categoria plantejada en la recerca, es divideix en dues subcategories els documents professionalitzadors i especialització.

### 7.2.1. Documents Professionalitzadors

Dins d'aquesta subcategoria, el professional de l'educació social exerceix un rol primordial en la transformació social i treballa en diferents àmbits de l'educació, transitant per la realitat educativa de les persones. El seu treball se centra en abordar les conseqüències de les problemàtiques socials, posant èmfasi a les solucions i oportunitats.

Una de les funcions clau de l'educador social és la seva capacitat de ser **creador d'oportunitats**, buscant generar espais i recursos per **superar les barreres que limiten el desenvolupament personal i social dels individus**.

Les funcions i competències de l'educador social són pròpies i específiques del seu perfil professional, distingint-se d'altres professionals. Tot i que pot haver-hi certa coincidència en funcions compartides, les visions i orientacions poden variar. No obstant això, en equips multiprofessionals, hi ha coincidències en les responsabilitats i tasques per aconseguir una intervenció integral i complementària.

Per poder observar una correlació real, es realitza un resum destacant les idees més rellevants extretes de les entrevistes amb les persones participants.

Segons l'Anna Oliva que lidera el grup d'arts plàstiques del projecte "Arts a l'abast" d'Artransforma, la creativitat és una poderosa font de salut, basant-se en la definició que fa l'OMS com "un estat de benestar físic, mental i social i no tan sols l'absència de malaltia i dolor", ja que treballar amb la part creativa d'una persona implica treballar directament amb la seva part sana. En aquest sentit, l'acompanyament en els processos creatius és clau perquè permet abordar el dolor sense centrar-se únicament en el problema, proporcionant suport i orientació perquè la persona pugui explorar i expressar-se creativament de manera saludable. És necessari transitar per les emocions que aquest treball creatiu suposa, i això requereix un acompanyament adequat perquè l'experiència sigui significativa per a la persona.

Un ingredient imprescindible en aquest procés és el respecte pel ritme de cada persona. Cada participant processarà i assumirà les propostes en el seu propi temps i de la millor manera que pugui. En aquest sentit, l'observació juga un paper fonamental, ja que permet

percebre les subtileses que es generen tant a nivell col·lectiu com personal en aquests processos participatius.

Per aconseguir aquest acompanyament adequat, és important que com a professionals minimitzem les nostres expectatives i obrim la porta de la confiança al procés que va emergint a mesura que avança el projecte. En aquest context, el rol de l'educador artístic esdevé rellevant. Aquest professional és responsable de desenvolupar projectes amb col·lectius o comunitats, utilitzant l'art com a mitjà per a un fi.

En última instància, en el sector social, el que més importa és la relació i els vincles que s'estableixen per transformar realitats i acompanyar processos vitals. Això implica posar en pràctica les idees prèviament esmentades i centrar-se en l'aspecte relacional i en la construcció de vincles significatius.

En resum, les idees principals inclouen el poder terapèutic de la creativitat, l'acompanyament emocional significatiu, el respecte pel ritme individual, l'observació atenta dels processos participatius, la gestió de les expectatives, el rol de l'educador artístic i la importància de les relacions i els vincles en el treball social.

La Dra. Laia Serra, apunta diverses idees principals relacionades amb el treball comunitari i la seva influència en el desenvolupament personal i col·lectiu. Una de les primeres idees que ressalta és el valor de la pertinença i el vincle com a elements fonamentals en aquest àmbit: "Quan parlem de pertinença parlem de l'acompanyament, del vincle, d'aquesta part com important i fonamental."

Altrament, fa referència al valor comunitari i a la perspectiva àmplia des de la qual els educadors i educadores socials treballem. S'indica que el treball no es limita únicament a compartir experiències, sinó que implica formar part activa del valor d'identitat i sentir-se part d'un espai. Això posa de manifest la importància de la participació activa i la implicació en la comunitat per part dels professionals de l'educació social: "Valor comunitari d'aquesta mirada molt àmplia de com nosaltres treballem".

A més, destaca la importància de valors personals i interpersonals com la sensibilitat, la cura i una perspectiva feminista: "Que vol dir que és molt més horitzontal, molt més participativa des d'aquesta vinculació amb els altres, des d'un "savoir faire". Aquests valors són considerats imprescindibles i estan estretament vinculats amb l'èxit dels processos comunitaris. Es reconeix que una mirada educativa flexible i inclusiva és essencial, permetent

a les persones involucrades trobar-se en llocs diferents i treballar de manera més oberta i permeable: “mirada molt més inclusiva”.

Un altre punt rellevant és la noció de sostenibilitat, pertinença i identitat com a elements que aporten valor als processos comunitaris. A través d'aquests factors, es crea un marc de treball durador i significatiu per a tots els implicats. Al mateix temps, l'autoconeixement és considerat fonamental en el procés de transformació personal i, per tant, en la transformació de l'entorn. El coneixement de nosaltres mateixos ens permet generar espais saludables, on es pot gestionar el conflicte i expressar obertament les nostres idees i emocions.

Insisteix en la importància d'adoptar una perspectiva horitzontal i feminista en els processos comunitaris, que enriqueixen la seva efectivitat i impacte. Aquesta perspectiva més global es basa en la comprensió i l'acceptació de les múltiples mirades i experiències. Finalment, es subratlla que treballar en equip és essencial per afrontar amb èxit els reptes del treball comunitari, ja que cadascú aporta diverses competències i coneixements que complementen els altres membres de l'equip.

En resum, aposta pels valors comunitaris, la mirada educativa flexible i inclusiva, l'autoconeixement i l'horitzontalitat en els processos comunitaris. Aquestes idees destaquen la necessitat de treballar en equip, establir vincles significatius i promoure una perspectiva inclusiva i oberta per aconseguir resultats transformadors en l'àmbit personal i social.

La Dra. Isabel Torras, des del punt de vista de la participació en el projecte creatiu participatiu de l'òpera comunitària la Gata Perduda, destaca l'important rol dels educadors socials en aquest tipus de projectes. En aquest projecte, s'hi involucren educadors del centre ocupacional de diversitat funcional i educadors de diferents recursos de dones. Tot i això, cal remarcar que els directors de l'orquestra no tenen formació com a educadors. Tanmateix, segons el criteri de Torras, la Cristina Colomer, la directora de la nostra coral, però la que va agafar l'encàrrec de liderar tots els cors, hauria de ser educadora social per la seva capacitat d'encomanar-nos i motivar-nos fins a l'últim moment.

Segons la Dra. Torras, en projectes d'aquesta envergadura, és necessari comptar amb educadors que tinguin la formació adequada per establir vincles, elaborar programacions i utilitzar tècniques específiques. A més, és imprescindible tenir habilitats de lideratge per posar-se al capdavant del projecte, treballar en equip i organitzar-se de manera eficient.

Durant el desenvolupament de la Gata Perduda, es va constatar la importància de la complementarietat amb altres equips i agents, posant en joc una visió col·laborativa i coordinada.

A més, posa un gran èmfasi en les habilitats educatives dels educadors socials, destacant la seva capacitat per establir complicitat, treure el màxim potencial dels participants i estar atents tant del grup com de l'individu. Aquest enfocament genera un fort sentiment de la importància i suport envers el projecte.

En resum, la Dra. Torras considera que l'educador social és una figura clarament idònia per liderar projectes artístics transformadors com la Gata Perduda. La seva formació i vessant educativa encaixen perfectament en aquests tipus de projectes que involucren processos de coneixement i tenen una dimensió socioeducativa. L'educador social es converteix en una figura indispensable en aquest context, ja que altres figures com el treballador social no tenen el mateix lideratge en aquest tipus de projectes.

Al seu torn, l'Ester Bonal, des de la seva expertesa, apunta cap a unes idees fonamentals. Anomena a Fernando Hernández i Marina Garcés, els quals ens conviden a qüestionar les veritats que donàvem per assolides i a repreguntar-nos. La pedagogia desobedient d'Hernández ens impulsa a examinar les veritats que semblaven certes i a mantenir una actitud crítica.

Aquesta reflexió ens connecta amb la importància de l'experiència artística compartida i col·laborativa, que Marina Garcés ressalta, diu Bonal. Les veritats absolutes deixen de ser-ho quan són confrontades amb l'experiència col·lectiva i diversa. Així, l'experiència artística sorgeix com una via per examinar per què ens és útil, des de diferents angles i eines que permeten sacsejar, emocionar i sentir de manera compartida.

També, emfatitza la capacitat de les arts per emocionar-nos i encomanar un entusiasme transformador, tal com deia Raimon Panikkar. L'educació esdevé una transmissió de valors, il·lusió, resiliència i llibertat de pensament, i les arts són un poderós mitjà per facilitar aquesta transmissió.

Però, a més de l'enfocament artístic, Ester Bonal subratlla la importància de l'humanisme i del pensament en una societat que prioritza la competència i la rapidesa. L'humanisme i la reflexió requereixen temps i atenció, aspectes que sovint descuidem en la nostra vida

frenètica. És imprescindible allotjar l'escolta real i ser conscients dels diferents moments del procés i les diverses trajectòries individuals.

En aquest sentit, destaca la necessitat d'una actitud d'escolta en totes les direccions, reconeixent que els processos comunitaris es desenvolupen en equip i en col·laboració. Així, es reafirma la importància de trencar amb els esquemes establerts i recuperar espais professionals que integren els aprenentatges més enllà de l'acadèmia.

Per concloure, l'Ester Bonal recorda una frase anecdòtica d'una entrevista feta a Polo Vallejo, el qual durant molts anys es va dedicar a viatjar i treballar per l'oest d'Àfrica: "Aquí la música no se'ns ensenya, es fa." Aquesta afirmació ens convida a comprendre que l'aprenentatge de la música, i potser de moltes altres disciplines, va més enllà de la simple instrucció. És una pràctica viva, un acte de creació i participació plena i que fa pensar en la importància de l'acció en el procés d'aprendre.

### **7.2.2. Especialització**

Per acabar, en aquesta última subcategoria, es presenten aspectes que poden ajudar a comprendre i orientar les directrius per tal de respondre la pregunta principal d'aquesta investigació. Igual que en la subcategoria anterior, es proporcionen de manera separada de les informacions obtingudes.

Des del punt de vista de l'Anna, educadora social i artterapeuta, es destaquen diverses idees. Primerament, s'observa que als educadors i educadores socials se'ls demana no només acompanyar, sinó també guiar i promoure activitats més associades a l'oci o a l'art, tot i que aquestes tasques poden ser part de la feina d'altres serveis socials. Seguidament, es planteja la necessitat que tota formació social inclogui assignatures més "introspectives" perquè cada futur professional pugui reconèixer les seves pròpies habilitats i treballar amb elles.

L'experiència personal de l'Anna il·lustra la diversitat d'habilitats artístiques que poden acompanyar la tasca d'un educador social. En el seu cas, les arts plàstiques han estat sempre una passió, però ha vist altres professionals que són músics, actors o tenen altres habilitats artístiques. Aquestes competències són un acompanyament a la seva tasca social, i el camí per desenvolupar-les és personal i divers.

S'apunta la idea d'un rol específic, "l'educador artístic", que desenvoluparia projectes utilitzant l'art com a mitjà per a un fi concret. Aquest professional podria treballar amb col·lectius o comunitats i ser contractat per un servei per elaborar propostes o activitats

artístiques. No obstant això, afirma que l'educador social manca d'especialitat en aquest àmbit, ja que la formació no ofereix recursos artístics específics.

L'Anna considera que hauria de ser possible especialitzar-se en recursos artístics durant la formació com a educador social, així com en altres especialitats que acompanyin aquesta figura, com l'esport. Es proposa que aquests estudis tinguin un contingut teòric i pràctic, proporcionant una comprensió dels beneficis de la creativitat i el joc en diferents àmbits, així com experiències pràctiques perquè l'estudiant pugui reflexionar i extreure les seves pròpies conclusions.

En resum, afegir un element constructiu com l'art i el joc a la relació de l'educador social només pot contribuir a millorar la comunicació, les relacions, els vincles i el sentit de pertinença a una comunitat. Aquesta perspectiva enriqueix la tasca de l'educador social i potencia els beneficis per als participants.

Des de l'opinió de Laia Serra, condicionada per la seva tesi doctoral i la seva experiència com artista comunitària, sorgeix una visió transformadora de l'educació social. Defensa una perspectiva multidimensional, on les relacions amb els altres esdevenen una oportunitat de canvi i creixement. No tothom segueix el mateix procés, ja que aquest depèn de l'estat personal, les intencions i l'entorn que ens acull.

Destaca la necessitat de tenir educadors socials en els processos participatius creatius, ja que els especialistes en art no sempre posseeixen els coneixements comunitaris requerits. És vital integrar la mirada i l'experiència de l'educació social en aquests contextos, per potenciar l'impacte i la cohesió de les comunitats.

Amb el temps, diu la Laia, he après que no és possible ocupar tots els espais i que la diversitat de perspectives enriqueix els processos. Les mirades múltiples generen un diàleg enriquidor i augmenten la capacitat d'influència política, social i educativa. Així, encoratja els educadors socials a abraçar les seves habilitats artístiques i competències, ja que aquestes faciliten la comunicació, l'obertura cap als participants i el desenvolupament de vincles significatius.

En resposta a la pregunta de si és possible integrar un itinerari especialitzat que combini accions socioeducatives i artístiques de caràcter comunitari en la formació dels educadors socials, afirma rotundament que sí. Propugna un enfocament que promogui projectes

comunitaris amb valor artístic, que permetin treballar els diversos aspectes abordats anteriorment.

També destaca la importància del diàleg en els projectes artístics comunitaris i la seva relació inherent amb la comunitat. En aquest sentit, els educadors socials han de ser agents actius, dotats de competències i habilitats artístiques per acompanyar aquests processos de manera natural i orgànica. La seva presència és essencial per brindar suport i guiar els participants, fent ús dels recursos propis de l'art com a eina transformadora.

Per ella, la formació dels educadors socials va més enllà dels aspectes tècnics. Defensa una formació completa, que abasti les etapes prèvies, durant i posteriors a l'exercici professional. Aquesta formació ha de contemplar tant els coneixements teòrics que exposin els beneficis de la creativitat i el joc en diversos àmbits, com les experiències pràctiques que permetin als estudiants reflexionar sobre aquests beneficis de manera personal.

En resum, Laia Serra defensa un enfocament híbrid per als educadors socials, que combini accions socioeducatives i artístiques de caràcter comunitari. Des de la seva experiència com a artista comunitària, planteja una visió transformadora de l'educació social. Destaca la importància de les relacions amb els altres com a motor de canvi i creixement personal.

D'altra banda, des de la perspectiva de la Isabel Torras, doctora en Psicologia i professora de la Facultat d'Educació Social i Treball Social Pere Tarrés, aporta una visió enriquidora sobre l'educació social i el treball comunitari. Destaca diverses experiències que reflecteixen la importància de la participació activa i el diàleg en aquest àmbit.

Com a participant de la Gata Perduda, la Isabel parla de les interaccions en el treball comunitari i posa de relleu la importància de la multidireccionalitat. Cita l'exemple del director d'orquestra que promou un ambient animat i proper. Aquest enfocament va permetre que tots els membres de la comunitat s'hi involucressin activament, compartint el protagonisme i gaudint del joc. Diu: Tots estem aprenent en aquest procés. És genial veure com aquesta experiència ens enriqueix a tots.

En relació amb el desenvolupament de projectes artístics i creatius, destaca la importància de la flexibilitat i la confiança en els processos. Destaca la importància de la col·laboració i el lideratge compartit, així com la capacitat d'adaptar-se i modificar els plans quan sigui necessari. En aquest sentit, subratlla la complicitat i la confiança com a elements clau en el treball comunitari.

Considera que el vessant artístic no hauria de ser tractat de manera aïllada, sinó que s'ha de combinar amb un coneixement pedagògic i la capacitat de treballar en equip i liderar. Destaca que hi ha molts aspectes més enllà de la tècnica que són importants de dominar per a un educador social.

Pel que fa a la formació dels educadors socials, defensa la idea de viure experiències pràctiques i no limitar-se a la teoria. Considera que la pràctica és fonamental per adquirir els coneixements necessaris i proposa que les pràctiques siguin una part integral de la formació dels educadors socials.

A la vegada, reflexiona sobre l'abast que pot oferir el diàleg constant i l'aprenentatge mutu en el rol professional. Destaca que tots estan aprenent els uns dels altres i considera que aquesta és la gràcia de la tasca educativa i comunitària.

En resum, Isabel Torras defensa un enfocament multidireccional i participatiu en l'educació social i el treball comunitari. Destaca la importància del diàleg, la flexibilitat i la col·laboració en els projectes artístics i creatius. A més, subratlla la necessitat d'una formació completa i vivencial per als educadors socials, que combini els coneixements tècnics amb habilitats pedagògiques i de treball en equip.

En últim lloc, l'anàlisi de les reflexions de l'Ester Bonal, pedagoga musical i directora coral catalana, sobre la magnitud de l'experiència artística i la seva integració en l'àmbit educatiu. Segons l'Ester, el que realment aprenem és allò que ens emociona, ens commou i ens mou. És a dir, l'experiència artística de cadascú és clau per al nostre aprenentatge. En aquest sentit, destaca l'enfocament artístic en la formació de formadors, ja que l'educació és un art que implica gestionar el que és imprevisit i canviant.

La pedagoga també subratlla la necessitat d'un lideratge més horitzontal i col·laboratiu, on tothom estigui disposat a aprendre i a millorar. Tot i admetre que encara té molt per aprendre ella mateixa, destaca la importància de les ganes i la passió en el procés educatiu, tot i que a vegades ens sembli que el temps no és suficient.

D'altra banda, recorda que sovint tenim la sensació que ens falta temps per a la presentació o finalització d'un projecte. Aquesta sensació pot ser fruit d'expectatives inadequades. Cal tenir calma i acceptar que no sempre tot serà perfecte, malgrati posar tot el nostre esforç.



Pel que fa a la formació d'educadors, la pedagoga defensa la integració d'activitats artístiques i la seva presència en els continguts de les matèries. Des del teatre, la música, la dansa i altres formes d'expressió artística, és possible enriquir el procés d'ensenyament i aprenentatge.

També ressalta que no tot el coneixement es limita a l'àmbit acadèmic. Hi ha educadors que han adquirit coneixements i experiències diverses fora de les aules, i aquesta riquesa personal els ajuda a enriquir la seva tasca professional.

A més a més, critica que en alguns instituts hi ha professors que no consideren la seva afició o habilitat artística com una part integrant de la seva pràctica docent. No s'adonen que aquests coneixements poden aportar valor a les seves classes, fins i tot si són especialistes en altres àrees com la física o les matemàtiques.

Destaca el fet de recuperar espais professionals que s'abordin des d'una perspectiva diferent i trencadora. Encoratja els estudiants de música a incorporar allò que han après més enllà de l'acadèmia, ja que la seva experiència vital enriqueix els seus referents i evita una visió unívoca i tancada de l'educació.

En definitiva, l'Ester convida a integrar l'art i l'experiència artística com a elements clau en l'àmbit educatiu, reconeixent el valor de les emocions i el moviment en el procés d'aprenentatge. Anima a adoptar un lideratge més col·laboratiu i a incorporar activitats artístiques en la formació d'educadors. Així, podrem enriquir la nostra pràctica docent i fomentar una educació més completa i significativa per a tots.

### **7.3. Procés envers Resultat**

*Desapropiar la cultura és retornar a la idea de creació la veritable força. Crear no és produir. És anar més enllà del que som, del que sabem, del que veiem. Crear és expressar-se. Crear és obrir els possibles. En aquest sentit, la creació depèn d'una confiança en allò comú.*  
(Marina Garcés, 2022:93-94)

Per tancar definitivament aquest apartat sobre l'anàlisi de resultats, és rellevant tenir en compte que l'acció educativa va sempre vinculada a un procés i a un resultat.

En relació a aquests factors, les dades recopilades, posen èmfasi en la importància del procés creatiu en l'àmbit artístic, subratllant que el resultat no és l'única consideració significativa. El procés és reconegut per la seva capacitat de generar transformació personal

i comunitària, així com per la seva contribució a l'autoconeixement i l'exploració de noves possibilitats creatives. Diverses veus argumenten que la perspectiva professional hauria de centrar-se més en el procés que en el resultat, ja que aquest últim pot dissimular la riquesa de la reflexió personal i la creativitat intrínseca en el camí recorregut. Es constata que el procés pot ser un procés prolongat i que requereix disciplina, però és en aquesta durada i dedicació que sorgeixen les transformacions i les connexions significatives amb la comunitat.

Simultàniament, s'admira que el resultat té el seu propi valor. Pot funcionar com a altaveu per expressar-se, connectar amb altres persones i obtenir reconeixement. S'identifiquen diversos tipus de resultats, incloent-hi aquells amb una dimensió política, els resultats personals que produeixen un sentiment de pertinença i protagonisme, i els resultats que aporten visibilitat i possibiliten l'establiment de connexions. Es reconeix que el resultat pot tenir un impacte significatiu en la vida personal i comunitària.

En resum, el procés creatiu i el resultat són aspectes importants en l'àmbit artístic. El procés aporta un valor intrínsec per al desenvolupament personal, la cohesió comunitària i l'exploració artística, mentre que el resultat pot servir com a plataforma per expressar-se, connectar amb altres persones i obtenir reconeixement. És essencial valorar i equilibrar adequadament tant el procés com el resultat en la pràctica artística amb l'objectiu de promoure el creixement i l'impacte positiu en l'individu i la comunitat.

Les paraules de Úcar (2016) ressalten i ajuden a entendre l'equilibri entre aquests dos elements inherents en qualsevol tasca socioeducativa:

S'insisteix massa en els processos i molt poc en els resultats; quan els uns i els altres no són res més que la conseqüència d'una manera diferent de mirar i de preguntar a la realitat. Els uns no tenen sentit sense els altres. (p.14)

## 8. Anàlisi i discussió

En aquest punt es revisa les **categories** proposades en els anteriors punts mitjançant les **subcategories**, amb l'objectiu d'analitzar i reflexionar sobre el procés de recerca.

S'observa que **l'art comunitari** es situa en un entorn volàtils, incerts, complexos i ambigus, entorn "VICA" descrit en el marc teòric. Això indica que el desenvolupament humà està estretament lligat als diferents estrats o capes de la societat. Segons la teoria ecològica de Bronfenbrenner, els factors ambientals generen el procés d'incorporació social del desenvolupament humà, afirmant que som el resultat de la interacció entre els diferents nivells d'ambient en els quals ens movem. Altres teories que s'engloben en el paradigma de la complexitat, com la concepció sistèmico-cibernètica de l'educació desenvolupada per A. Sanvisens, reforcen aquests comentaris.

D'aquesta manera, la faceta artística, imaginativa i creativa de l'art comunitari **permet abordar aquests entorns de maneres diferents**, com s'indica en una de les frases. El treball en art comunitari també **aporta competències bàsiques** com el treball en equip, la concentració, el gaudi en l'aprenentatge, la capacitat de superació i la capacitat de connectar amb els altres, entre altres. L'experiència compartida a través del procés creatiu participatiu és valuosa i **permet l'aprenentatge constant**. La participació en un procés comunitari té un **impacte variable en la relació amb l'entorn i la societat**, depenent de les intencions i objectius personals i del propi projecte. El desenvolupament humà és un procés complex que implica la interacció amb diversos nivells d'ambient.

Altres aspectes que es detecten en les dades són les relacions entre les persones i els objectius finals dels projectes, els quals són importants pel **retorn social** que se'n deriva i per l'èxit d'aquests. **Les arts treballen competències tècniques**, educació emocional, silenci, escolta, empatia i atenció. Simultàniament, és valuós proporcionar una **estructura segura per permetre el desenvolupament de la creativitat dels participants**, en els espais creatius.

Dos altres aspectes que es mencionen, i que seran determinants en la proposta, són la distinció entre **vivència i experiència**, i com es comenta, el treball comunitari es basa en la presència constant d'aquest pèndol entre l'individual i el col·lectiu, segons les paraules d'Ester.

A més, com diu l'Anna: la creativitat i la capacitat creadora són elements indispensables per a valorar plenament la vida, tal com s'expressa a la cita de Maslow (1982): "Saber ser més que arribar a ser". Aquest principi s'ajusta perfectament a la defensa plantejada, i considero que una de les **principals lliçons que es poden aprendre és que la comunitat evoluciona de ser un simple consumidor de coneixement a convertir-se en un creador actiu d'aquest coneixement**. L'èmfasi recau en la capacitat de ser, com assenyala Serra (2017:106).

En aquesta **subcategoria -els professionals-**, s'aborden diverses dimensions de la mirada socioeducativa i artística comunitària. A partir de les idees recollides de les frases proporcionades, es pot concloure que la **gestió participativa implica planificar de manera compartida, fomentar el lideratge col·lectiu i generar espais de diàleg i interacció entre els diferents agents implicats**. Això requereix **metodologies participatives** que permetin la **reflexió interna de l'equip i la millora de la comunicació**, així com la **creació de climes de confiança i seguretat**. La **participació activa**, l'**escolta atenta** i la **creació d'espais de treball en xarxa** són fonamentals per aconseguir projectes participatius reeixits, que **impulsen la creativitat, l'autoconeixement i la col·laboració comunitària**.

Tal com ja s'especifica en l'emmarcament teòric, els professionals del DCC tenen **rols superposats i interrelacionats**, com educadors, coordinadors de projecte, artistes comunitaris, informadors, acompanyants, pedagogs o agitadors. Aquests rols sorgeixen dels canvis en el finançament, les polítiques i les aliances amb altres sectors.

Així mateix, el treball en aquest tipus de projectes es torna més **complex** quan es treballa amb **altres organitzacions** o **agendes polítiques**, requerint una **visió més àmplia** i la **cerca de complementarietat i transversalitat amb altres agents i recursos**. Es vincula aquestes dades amb el marc teòric: És a dir, els programes i projectes comunitaris més complexos requereixen estructures organitzatives i maneres de fer comptant amb equips interdisciplinaris per augmentar l'efectivitat dels reptes que apareixen al llarg dels processos creatius.

Una altra idea extreta del marc teòric que enllaça amb els posteriors resultats sobre els professionals del DCC: Alhora, les especificitats artístiques dels professionals del DCC **s'han de poder completar amb altres sabers** perquè suposa tenir la capacitat d'adaptar-se als interessos, visions i necessitats de cadascuna de les comunitats en les quals s'interacciona, tenint en compte que, cada grup és únic i irrepetible.

El professional del DCC ha **d'integrar la perspectiva del procés creatiu** i la **relació amb els objectes culturals**, convertint-se en més que un artista expert en una disciplina artística. Això implica incloure **tasques de gestió** per afinar les funcions.

Els autors que desenvolupen projectes, programes sobre el concepte d'art comunitari provenen de diverses disciplines, com sociologia, educació, art, psicologia, salut o treball social. El professional del DCC pot ser vist com a **mediador artístic o cultural**, utilitzant pràctiques i mecanismes de mediació **per promoure la reconciliació entre l'art i el seu públic potencial**.

Aleshores, es fa una correlació entre les idees recollides dels resultats i les àrees de coneixement segons els tres perfils proporcionats en el marc teòric de la tesi de la Laia Serra.

#### TAULA CORRELACIÓ ROLS PROFESSIONALS I ÀREES DE CONEIXEMENT

ÀREA DE CONEIXEMENT	ESPECIALISTA EN ART I COMUNITAT	EDUCOARTISTA	ARTISTA-GESTOR
COORDINADOR DE PROJECTE	HABILITAT PER IDENTIFICAR I GESTIONAR I AVALUAR ESTRUCTURES I IDEES.	HABILITAT PER FACILITAR IDEES A LES ESTRUCTURES COMUNITÀRIES.	HABILITAT PER AVALUAR I IDENTIFICAR OPORTUNITATS PELS PROJECTES EN LA COMUNITAT.
GESTOR CULTURAL	HABILITAT D'INICIAR I GESTIONAR ESTRUCTURES COMPLEXES.	HABILITAT DE GESTIONAR EL DESENVOLUPAMENT DELS PROGRAMES.	HABILITAT D'INICIAR I GESTIONAR ESTRUCTURES COMPLEXES.
PRÀCTIQUES CULTURALS	SENSIBILITAT PER LES PRÀCTIQUES DE DIVERSITAT CULTURAL.	CONeixEMENT DE PRÀCTIQUES CULTURALS ESPECÍFIQUES.	CONeixEMENT DE PRÀCTIQUES CULTURALS LOCALS.

**Taula 11.** Correlació rols professionals i àrees de coneixement. **Font:** Elaboració pròpia

En resum, s'observa la diversitat de rols dels professionals del DCC, la seva adaptabilitat als canvis i aliances, la importància de la transversalitat en els projectes, la integració de la perspectiva del procés creatiu i la seva funció com a mediadors artístics o culturals.

Pel que fa a la **subcategoria -la pràctica-**, s'adverteix que les pràctiques artístiques revelen aspectes com la capacitat d'immersió al joc, l'espontaneïtat i la creativitat. També es

destaquen **factors comunitaris**, la **sostenibilitat dels projectes** i la seva durada, els quals influeixen en els resultats i el **benestar social**. S'insisteix en la importància d'una mirada educativa que **prioritzi espais acollidors**, recursos i metodologies participatives, així com en la mobilització i l'oportunitat de participació. Es subratlla la importància de crear climes i condicions que promoguin la seguretat i el creixement personal.

Alhora, s'explora la idea que les pràctiques artístiques poden ser diverses i generadores de la **transformació col·lectiva i individual** si es donen **espais d'inclusió i cocreació**. Es posa èmfasi en la importància de reflexionar sobre l'experiència artística -procés- i valorar més la **reflexió personal** que els resultats finals.

D'aquesta manera, es destaca la **creació de climes i condicions segures** on es pugui **experimentar sense judici**. Es considera que **l'art és un mitjà per relacionar-se amb les persones i pot fomentar la creativitat en la resolució de conflictes i en les relacions interpersonals**.

Aquests elements es relacionen amb algunes de les idees exposades en el marc teòric. Per exemple, l'animador/a sociocultural va sorgir com una resposta a la inquietud de moltes persones que busquen generar un canvi social. Els professionals d'aquest camp tenen la capacitat de fomentar el desenvolupament comunitari des de la ciutadania, tant en el seu rol professional com en el seu compromís personal. Això implica mantenir la coherència amb els principis i valors que sustenten aquesta pràctica. Per tant, es pot observar una connexió entre els resultats presentats i la figura de l'ASC, que va néixer de la voluntat de transformació social i té com a objectiu promoure el desenvolupament comunitari a través de la participació ciutadana.

En resum, aquesta subcategoria subratlla que les pràctiques artístiques tenen un potencial transformador i cal donar importància a la reflexió, la valoració personal i la creació de climes segurs per aconseguir un treball artístic que sigui significatiu i impactant.

En referència a la **subcategoria -les dimensions-** que inclou l'art comunitari i el del DCC, es fa menció de l'anàlisi de resultats per identificar el gradient de transició entre diferents dimensions d'aquest àmbit. Aquest gradient revela la variació i l'ampliació de perspectives i àmbits de treball per a cada dimensió.

S'exposa un resum per cada una de les dimensions que sorgeix del marc teòric per tal de relacionar-ho amb la conclusió de l'anàlisi de resultats per confirmar el que sorgeix d'aquesta.

La dimensió educativa com a expressió del desenvolupament comunitari i que treballa en una atmosfera de llibertat, abraça l'educació artística a través de la qual es desenvolupen capacitats i tècniques que ocorren dins d'espais de relació i diàleg. En paral·lel, els entorns socials on sorgeixen aquests espais de pensament crític envers les habilitats tècniques que es despleguen, dins dels quals, s'activen noves idees o alternatives que aviven els processos de revisió dels recursos propis dels individus. És a dir, que afavoreix la creativitat. Alhora, aquesta, alimenta al desenvolupament personal, en tant que, millora l'autopercepció i el benestar pel fet que afloren condicionants positius, a cop del treball de processos i dels elements compartits. A més a més, el coneixement, les (in)formacions, la comprensió, les habilitats i els valors i actituds adquirides es vinculen directament a nivells d'aprenentatge holístics, que juntament amb la convivència, l'autoconeixement i el desenvolupament tècnic, repercuteix tant al desenvolupament individual com col·lectiu.

La dimensió social abraça tot un seguit d'elements essencials que són inherents en la tasca socioeducativa dels agents socials pel que fa a les formes d'educació, les característiques i les formes de relació. Els pilars fonamentals que sustenten l'encàrrec de la tasca educativa tenen a veure amb el tipus d'acompanyament i la creació de vincle que esdevé clau per obtenir la confiança i suport desitjables per a dur-la a bon terme. L'ambient i el clima que ocorre en els espais d'intercanvi i interrelacions amb les persones i grups s'ha d'ajustar a la justícia social i els drets universals en tant que valors com la solidaritat i el compromís, i la responsabilitat, tant individual com col·lectiva, en l'acció i la participació de les pràctiques. Així, afermar l'acceptació i incorporació d'idees noves pel que fa als llenguatges artístics i el treball grupal com a full de ruta per l'apoderament i creació de relacions sinceres.

La dimensió política recull el treball en xarxa, al qual s'ajusta a una manera de fer que atribueix la corresponsabilitat amb les institucions culturals gràcies al suport en els projectes i per mitjà d'espais inclusius que van molt més enllà de la convivència, com també, requereix un plus pel que fa a la qualitat i sostenibilitat al llarg del temps. El valor públic de la cultura condiona la identitat i genera la igualtat d'oportunitats gràcies a l'accés universal i el mateix desenvolupament, tant a nivell individual com col·lectiu. La transparència és l'eix transversal que aporta components ètics i valors del treball organitzacional.

Tenint en compte que la dimensió educativa és la base per a l'expressió i el desenvolupament comunitari, i que la dimensió social fomenta les relacions i les formes d'educació dels agents socials, és essencial ampliar l'horitzó cap a la dimensió política. Aquest pas implica treballar en xarxa i establir una corresponsabilitat amb les institucions culturals. A través d'aquesta dimensió, s'estableixen aliances, s'obtenen recursos i finançament, i es garanteix una gestió transparent i ètica. A més, la dimensió política enforteix el valor públic de la cultura, condicionant la identitat i generant igualtat d'oportunitats. Així, aquest avanç cap a la dimensió política aporta una major projecció i sostenibilitat al desenvolupament comunitari, consolidant-lo com una força transformadora i inclusiva.

En aquesta **segona part de la investigació**, en la qual s'utilitza la categoria de l'educació social es reparteix en dues subcategories, els documents professionalitzadors i l'especialització. Per tal de comparar i detectar les diferències entre els rols professionals del DCC i els rols dels professionals de l'àmbit social proporcionats en el marc teòric.

En primer lloc, es fa una classificació dels resultats de les entrevistes en l'àmbit de l'educació social, amb un enfocament en els documents professionalitzadors:

- El professional de l'educació social té un paper essencial en la transformació social i treballa en diferents àmbits educatius.
- Les funcions clau de l'educador social inclouen ser creador d'oportunitats, abordar les conseqüències de les problemàtiques socials i posar èmfasi a les solucions i oportunitats.
- L'acompanyament en els processos creatius és fonamental per abordar el dolor i fomentar l'expressió saludable.
- Respectar el ritme de cada persona és important perquè processin i assimilin les propostes de manera individual.
- L'observació atenta dels processos participatius és crucial per percebre les subtileses i generar un espai significatiu.
- Minimitzar les expectatives i confiar en el procés emergent són claus per a un acompanyament adequat.
- En el treball comunitari, la pertinença, el valor comunitari i la participació activa són essencials.
- Els valors personals i interpersonals com la sensibilitat i la cura són imprescindibles en els processos comunitaris.



- L'educador social és idoni per liderar projectes artístics transformadors, ja que té les habilitats educatives adequades.
- L'experiència artística compartida i col·laborativa ens permet qüestionar les veritats, emocionar-nos i transmetre valors.
- L'autoconeixement és fonamental per a la transformació personal i social.
- Adoptar una perspectiva horitzontal i feminista enforteix els processos comunitaris.
- L'humanisme, la reflexió i l'escolta són importants en una societat competitiva i dinàmica.
- El treball comunitari es desenvolupa en equip i en col·laboració, trencant els esquemes establerts i integrant aprenentatges més enllà de l'acadèmia.
- Treballar en equip i establir vincles significatius són importants per a l'èxit del treball social comunitari.
- L'aprenentatge de les arts és una pràctica viva, un acte de creació i participació plena.

Els resultats de les entrevistes destaquen el **poder terapèutic de la creativitat**, **l'acompanyament emocional**, el **respecte pel ritme individual**, la importància de les **relacions i els vincles**, i la necessitat d'adoptar una **perspectiva inclusiva i horitzontal** en el treball comunitari. A més, **s'identifica l'educador social com una figura clau en projectes artístics transformadors** i es ressalta la importància de les **habilitats educatives, el lideratge i la col·laboració en aquests contextos**.

De la mateixa manera, les competències de l'educador social que es destaquen en l'anàlisi de resultats inclouen habilitats de resolució de problemes, comunicació, empatia, adaptabilitat, treball en equip, coneixement de les dinàmiques socials i de gènere, sensibilitat cultural i social, reflexió crítica i autoconeixement. Aquestes competències són fonamentals per aconseguir els objectius de transformació social i comunitària.

En segon lloc, tenint en compte els tres perfils del DCC categoritzats en el marc teòric s'arriba a la conclusió següent:

Aquests perfils professionals **tenen en comú la seva implicació en l'àmbit de l'art i la comunitat**, però cada un té un rol específic, una funció definida i les competències necessàries per dur a terme les seves tasques. L'educació artística, la gestió de programes i la planificació participativa són elements clau en aquests perfils, que busquen promoure la participació activa, la creativitat i la col·laboració comunitària.

Així doncs, el perfil de l'Educoartista destaca per la seva **capacitat de transmetre i potenciar la pràctica col·laborativa artística**, mentre que l'Especialista en art i comunitat té un **rol més ampli que inclou la generació de debat crític, la gestió de programes i la creació de xarxes**. D'altra banda, l'artista-gestor **actua com a punt d'unió entre les comunitats, els recursos i l'administració**, amb l'objectiu de fomentar el desenvolupament artístic i comunitari.

A partir del marc teòric es pot identificar el recorregut de la figura de l'educador social, tenint en compte el context en què emergeix d'aquesta. Aquest recorregut ha passat per diverses etapes, des d'un procés inductiu inicial fins a la consolidació de l'educació social com a disciplina professional. S'ha evolucionat des d'una fase preprofessional cap a una ocupació més especialitzada, i s'ha reconegut l'educador social com a subjecte de dret, treballant per garantir els drets i promoure la consciència col·lectiva. Aquest procés ha conduït a la professionalització de l'educació social.

És bo recordar les paraules de Vilar que destaca que aquesta transició va suposar la confluència de diferents col·lectius amb ocupacions diverses, com l'ASC, l'educació d'adults, l'educació especialitzada i la pedagogia terapèutica, entre altres. Així mateix, assenyala que el pas d'aquestes ocupacions concretes i específiques a una **professió única va ser una decisió crucial en la construcció de l'educació social tal com la coneixem actualment**.

Segons Caride (2017), és crucial obrir **l'educació cap a la vida**, amb una **vocació pedagògica i social**. Això implica reflexionar i actuar per educar en un canvi global amb una visió àmplia. Aquesta educació vol preparar-nos per al futur, però també vol abordar la nostra vida actual, ampliant els temes i mètodes d'aprenentatge per accedir a la cultura i al coneixement, tant en el pla racional com emocional. A més, aquest tipus d'educació també busca formar ciutadans i ciutadanes, basant-se en **valors que promoguin la convivència, la democràcia, els drets humans i els drets ecològics**.

En les pràctiques socioculturals, hi ha diversos termes que s'utilitzen com a denominadors comuns, com **l'acció cultural, l'animació sociocultural, l'art comunitari, l'educació artística i la mediació artística o cultural**. Totes aquestes denominacions formen part del Desenvolupament Cultural Comunitari, una àrea que aborda els nous reptes de la nostra societat actual.

D'altra banda, recorda també les particularitats que identifiquen la tasca professional i les que es veuen s'han vist reflectides en l'anàlisi de resultats: Àmbit d'intervenció ampli, treball

amb col·lectius vulnerables, acció socioeducativa, Intervenció en el context comunitari, promoció de la inclusió i la participació i la col·laboració interdisciplinària.

L'animació sociocultural és un camp d'acció d'aquest àmbit i sorgeix de l'educació popular i el treball comunitari i un l'instrument de la democràcia cultural. Influenciada per la corrent pedagògica clàssica francòfona que és qui dona nom al procés que defineix l'acció educativa als anys 60, neix com la pràctica social i cultural i no com una teoria. Els professionals de l'acció socioeducativa, sociocultural i sociopolítica han de posseir qualitats importants per a desenvolupar adequadament aquesta tasca.

En paraules de Vilar (2013), una bona manera de tancar aquesta subcategoria, valors que inspiren l'acció socioeducativa i que vindria a resumir tot el que s'ha dit fins ara:

La complexitat de l'acompanyament educatiu requereix una revisió constant de l'acció que desenvolupa l'equip, no només en allò que fa sinó també en el com i el perquè ho fa, i des de quins valors projecta la seva acció. Per això, és imprescindible la revisió periòdica, l'anàlisi i la reflexió grupal sobre les actuacions professionals que es desenvolupen. La força i la tasca del treball en equip és el que ens permetrà l'afrontament dels problemes des d'una cultura professional reflexiva i creadora, en què la millor resposta als problemes serà la que un equip és capaç de construir, dins d'uns paràmetres determinats, per criteris externs de bones pràctiques.

En últim lloc, la **subcategoria de l'especialitat**, que segons els resultats obtinguts es destaca el protagonisme de les arts amb combinació amb l'educació social. Altrament, el supòsit d'una formació que incloguin assignatures introspectives, experiències pràctiques i activitats artístiques.

Igualment, es planteja un rol específic, "l'educador artístic" que seria responsable de desenvolupar projectes utilitzant l'art com a mitjà per a un fi concret. "L'experiència artística és clau per al nostre aprenentatge" Per aquesta banda, aquest aspecte ja està resolt gràcies al DCC, que inclou aquesta figura sota el nom d'Educoartista. Al seu torn, aquesta, té atorgat el rol de transmetre la pràctica col·laborativa artística, així com, potenciar el desenvolupament cultural i la cohesió social.

Per altra banda, s'apunta que la formació social hauria d'incloure assignatures "introspectives" perquè els professionals reconequin les seves habilitats. A la vegada, es reforça la idea que les relacions amb els altres són una oportunitat de canvi i creixement

personal. "L'autoconeixement, és la gènesi i l'inici i tot un procés en profunda transformació personal que ens permet transformar el de fora."[...] Processos d'autoconeixement, sabem com funcionem, sabem quins són els nostres rols, quins són els nostres poders, com els exercim, des d'aquí podem generar un espai saludable, curós, on es puguin dir les coses, on podem gestionar els conflictes, per tant, en aquesta transformació que estem exercint en un espai d'autoconeixement.

I d'aquesta idea, es passa al lideratge, però no un de sol, un lideratge compartit: "la flexibilitat i la col·laboració són essencials en els projectes artístics i creatius", cal un "lideratge horitzontal i col·laboratiu en l'àmbit educatiu." Aquesta perspectiva s'alinea amb el marc teòric que defensa la necessitat d'una perspectiva sistèmica, l'organització dels serveis i l'estructura del coneixement requereixen una condició prèvia: l'existència tant de xarxes com d'una cultura de treball en xarxa (Civís et al., 2007). Això implica establir relacions i connexions amb altres agents o actors relacionats, amb l'objectiu de col·laborar, intercanviar coneixements i construir conjuntament solucions als reptes o necessitats identificades. Mitjançant aquesta dinàmica, es facilita la participació activa, la diversitat de mirades i la generació de coneixement i treball col·lectiu, amb un enfocament horitzontal i competent per elaborar respostes. En aquest sentit, s'amplia en aquest enfocament que fomenta un model d'organització alternatiu als organigrames jeràrquics, basat en la creació de xarxes integrades per institucions i actors que treballen de manera transversal.

La idea que més ressò i que ha sortit per part de les quatre participants de la investigació i que apunta al currículum com a base d'experiències. Segons el que aporta el marc teòric aquest consta de la recreació de la cultura en termes de vivències, d'anàlisi de situacions problemàtiques i que pretenen el desenvolupament integral dels ciutadans pel qual té un marcat caràcter socialitzador. Propugna un enfocament que comбини accions socioeducatives i artístiques en la formació dels educadors. Defensa una formació completa i vivencial per als educadors socials. "És necessària la presència d'educadors socials en processos participatius creatius." I Per què? "Crec que és molt necessari perquè no sempre les persones especialitzades en l'art tenen aquest coneixement del comunitari." És que ha de ser, però no només per això. Perquè ara estàvem parlant de projectes artístics comunitaris, però igual podem com canviar i dir, projectes comunitaris amb valor artístic que ens permet treballar tot el que hem parlat.

Les dues disciplines dialoguen perquè treballen en una comunitat, el que volem és incidir en això, vull dir que sempre que treballem amb les arts. És a dir, que dialoguen perquè ens hi porta d'una manera natural, no hem de pensar com fer-ho, és una manera molt orgànica,

amb molt de moviment d'anar i tornada. Els educadors socials han d'estar per aquesta part artística, per treballar segons quines competències o habilitats o el que sigui, perquè és que t'ho dona fàcil. I nosaltres, des de l'altra banda, ara jo m'estic representant com a artista comunitària, necessitem aquesta mirada comunitària i d'aquests recursos, necessitem aquest acompanyament, necessitem que ens donin la mà a això." Convida a integrar l'art i l'experiència artística en l'educació, reconeixent el valor de les emocions i el moviment."

A partir de l'objectiu general de la recerca, i amb la intenció d'integrar de manera completa la proposta, s'incorpora la secció de bones pràctiques que ha emergit de les entrevistes realitzades. Aquesta secció és fonamental per donar els últims detalls i acabar de perfilar la proposta, així com per definir clarament els elements clau que s'han anat destacant al llarg de la investigació.

L'Ester, durant les formacions en el marc del claustre de l'escola els preguntava als mestres: Què recordeu de l'escola? Què us ve al cap sobre els vostres aprenentatges d'infantesa i joventut? La resposta sempre és: "Recordem moltíssim allò que ens va impactar, allò que ens va emocionar". Aquesta idea era fonamental per a ella, i volia transmetre-la d'aquesta manera.

D'altra banda, a Xamfrà que funciona amb una lògica escolar, també és un espai on es crea un espectacle comunitari cada any, amb la participació d'un gran nombre de persones. Aquest projecte és l'oportunitat per a la cocreació, malgrat els conflictes que hi poguessin sorgir.

Amb el projecte TMB, el qual no es va poder posar en escena per la pandèmia, en canvi van optar per convertir-lo amb pel·lícula. Aquesta pel·lícula era un viatge fictici que reflexionava sobre allò après en un curs de formació d'interculturalitat i en la xarxa BCN antirumor, utilitzant una línia de metro com a metàfora de la violència, la convivència i la coexistència. Les situacions mostrades a la pel·lícula eren reals i estaven relacionades amb el metro, ja sigui experiències viscudes pels nens, joves o narradors des de l'observació. Tot això es complementava amb cançons, danses i altres formes artístiques que enriqueixen el procés d'aprenentatge.

Altrament, Xamfrà treballaven amb quatre pilars fonamentals: generositat, confiança, compromís i permeabilitat. A través d'aquests valors, intenten ser coherents i reconèixer els errors provinents del bagatge cultural i dels prejudicis personals. Aquest és un procés continu que implica l'aprenentatge constant.

En una ocasió, l'Ester relata el treball amb alumnes de l'ESMUC sobre els monosíl·labs de Pere Quart. Després de recitar una llista de monosíl·labs, els demana als estudiants d'escriure el que vulguin basant-se en la tirallonga de Pere quart com a font d'inspiració. Alguns d'ells escriuen sobre el món i els seus somnis a nivell global, mentre que d'altres reflexionen sobre els seus desitjos i necessitats personals. A través d'aquest exercici, es posa de manifest la importància de conèixer i expressar els propis desitjos i com aquest coneixement pot influir en la manera d'interactuar amb el món.

Amb la Isabel parlem del pràcticum, de les assignatures, de les assignatures optatives, que en el meu cas, tot fent balanç:

Encarades a les habilitats artístiques a l'oci →

- Seminari El joc com a eina educativa
- Seminari Introducció a la Grafologia
- Using art as a key to give emotional support in palliative care
- Teatre i expressió corporal per a l'acció socioeducativa
- Música i acció socioeducativa

Encarada al comunitari →

- Acció comunitària i migracions

Els centre de pràctiques →

Pràcticum V d'Educació Social: Coneixement institucional: Fundació Tot Raval

Pràcticum VI d'Educació Social: Pràctiques d'acció professional: ARTransforma

De les assignatures troncales que siguin introspectives:

- Gestió de situacions de crisi
- Com introspectives també es pot afegir els seminaris del pràcticum.
- Psicologia Social
- Habilitats socials
- Ètica professional

De les assignatures troncales que siguin al fet comunitari:

- Pedagogia Comunitària
- Pedagogia Social
- Antropologia

- Sociologia
- Política Social
- Història Social
- Estructures i desigualtats socials
- Perspectives on Social innovation I: local strategies i II: European strategies

Recordo detalls de l'entrevista amb ella, que li deia que la part comunitària la sentia fluixa, com que em faltava alguna cosa més per acabar de veure aquesta part. A més a més, discutíem la possibilitat de tenir una experiència formativa en les dues àrees, tant en el vessant comunitari com en el vessant artístic, amb la intenció de fer-ho d'una manera més vivencial. Això, em recorda que l'Ester a la pregunta de considerar integrar un itinerari dins de la formació actual de l'educador/a social un itinerari especialitzat per assolir un perfil que aconseguixi ser híbrid per les accions socioeducatives i artístiques de caràcter comunitari la seva resposta va ser:

Jo no ho pensaria tant en un itinerari especialitzat com des d'un plantejament transversal completament. De més presència d'activitats artístiques en la formació d'educadors/res. Fins i tot amb els propis continguts de les assignatures o de les matèries que es facin abordar-les des de l'artístic, per què no des del teatre? Per què no des de metàfores musicals? Per què no des dels cossos i el moviment i la dansa, la relació i el rebuig?

Tenint en compte el que diuen els referents de la Facultat Pere Tarrés d'educació social i treball social, com la Vicedegana d'ordenació acadèmica i el director acadèmic de grau, Riberas i Vilar (2014), quan parlen del pràcticum: "És en aquest període, es proporciona l'oportunitat per començar a exercir la professió i guanyar experiència pràctica, [...] un espai estructurat, per la qual cosa és imprescindible comptar amb un pla de pràctiques que funcioni com a currículum formatiu." Per tant, aquest requisit ja el tindrem cobert, amb les pràctiques que s'escullen realitzant 450 hores.

Per altra banda, tant les assignatures que s'ha considerat com "introspectives" igualen en nombre amb aquelles que s'aproximen al fet comunitari. Tot i això, aquesta coincidència no és un fet determinant per concloure que ja estigui completat en el currículum que es planteja. Seguidament, els itineraris i les optatives, les deixo a l'elecció de les inquietuds, objectius personals i professionals o necessitats dels estudiants.

Tornant a l'entrevista amb la Isabel, vam recordar el model participatiu del rol del professional que es converteix en un "expert del no expert". Vam parlar sobre l'article que

ella mateixa va compartir en l'optativa d'infància i família, i vam reflexionar sobre aquest enfocament participatiu del rol professional, que per la meua banda, vaig utilitzar en el marc de les pràctiques de quart amb la implementació de la intervenció del procés creatiu.

En aquest context, vam destacar la idea principal que les professionals han de ser facilitadores i figures de suport en els grups, establint una relació d'igual a igual amb els participants. És important entendre que el professional no ha de ser percebut com l'únic expert, sinó que la construcció del coneixement és un procés participatiu i col·lectiu. El facilitador es converteix en un membre més del grup, participant activament en totes les dinàmiques. Aquest enfocament permet reconèixer i valorar les capacitats de les persones, acompanyant-les en el seu creixement personal. D'aquesta manera, s'estimula un entorn de respecte mutu i aprenentatge compartit.(Juventench et al 2015)

És des d'aquí, des l'expertesa que explica l'Ester, de la vivència de la Isabel en la participació d'un gran procés creatiu de l'envergadura de la Gata Perduda, des de les diferents visions que aporta la Laia, però sobretot, el que suma i és determinant és haver pogut experimentar amb les pràctiques de tercer i quart i viure en pròpia pell, el significat del retorn social que faciliten l'art i la cultura. I això em recorda una frase: "Es tracta d'articular de manera adequada l'espontaneïtat i la creativitat juntament amb el rigor, la previsió, la responsabilitat i l'ús de tècniques i estratègies precises, de manera que s'aconsegueixi trobar un punt mig entre la improvisació reactiva i la rigidesa burocràtica" (Riberas, Vilar i Mora, 2013: 9, citats a Riberas i Vilar 2014)



## 9. Conclusions

*“la creació neix de l’atreviment”*  
(Úcar, 2016)

En aquest últim apartat, es finalitza aquest treball de final de grau, que s’estructura en quatre punts. El primer consta d’unes conclusions en referència als objectius de la investigació, que aporten noves respostes i mirades amb l’objectiu de comunicar i compartir el coneixement obtingut. Seguidament, s’exposen les limitacions de la mateixa recerca així com, la revisió de futures perspectives que obren pas a altres línies d’investigació i altres fenòmens en què continuar explorant. Finalment, s’ofereix una reflexió personal per concloure aquest treball

### 9.1. Conclusions a partir dels objectius

La recerca realitzada revela de manera contundent que l'Educació Social requereix una especialització formativa envers l'art comunitari per a un abordament adequat i un desenvolupament efectiu. A través de l'exploració de les pràctiques de l'art comunitari des de les disciplines de l'educació social i l'artista, s'ha comprovat que aquesta combinació és una subcategoria d'especialitat essencial.

S'ha constatat que la formació dels professionals de l'educació social ha de ser enriquida amb assignatures introspectives, experiències pràctiques i activitats artístiques. Aquesta formació introspectiva és fonamental perquè els professionals reconeguin les seves pròpies habilitats i promoguin l'autoconeixement, al mateix temps que es destaca la importància de les relacions amb els altres com a oportunitat de creixement personal i canvi social.

Un aspecte clau en aquesta recerca és el paper de l'educador artístic, que es planteja com a figura responsable de desenvolupar projectes utilitzant l'art com a mitjà per a un fi concret. Es reconeix la importància de l'experiència artística en l'aprenentatge i s'introdueix el concepte **d'Educoartista**, que té com a funció transmetre i fomentar la pràctica col·laborativa artística per a promoure el desenvolupament cultural i la cohesió social.

D'altra banda, en considerar aspectes teòrics en relació als perfils professionals de l'art comunitari i, per extensió, del DCC (Desenvolupament Comunitari i Cultural), es fa evident la necessitat d'un coneixement especialitzat en diversos àmbits de treball. A més, les competències artístiques dels professionals del DCC han d'estar complementades amb altres coneixements per adaptar-se als interessos, visions i necessitats de les diferents comunitats amb les quals interaccionen. Això implica que per liderar aquestes comunitats,

cal facilitar dinàmiques creatives de col·laboració diverses i complementàries, així com explorar noves formes d'actuació. En aquest sentit, els professionals involucrats en aquests projectes comparteixen rols, responsabilitats i habilitats. Per tant, també sorgeix la proposta d'assimilar els altres dos perfils professionals plantejats per Serra (2017): l'Especialista en art i comunitat i l'Artista-gestor, que aporten perspectives i capacitats tècniques complementàries.

S'ha posat de manifest la necessitat d'un lideratge col·laboratiu en l'àmbit educatiu, especialment en els projectes artístics i creatius. Es destaca la importància de treballar en xarxa, establir relacions i connexions amb altres agents per a col·laborar, intercanviar coneixements i construir solucions conjuntes.

En relació amb el currículum, s'ha evidenciat la importància de considerar-lo com una base d'experiències que recreïn la cultura i promoquin el desenvolupament integral dels ciutadans. Es defensa la integració d'accions socioeducatives i artístiques en la formació dels educadors socials per aconseguir aquesta finalitat.

Per acabar, es recomana la inclusió d'una secció de bones pràctiques com a part fonamental de la proposta, ja que aquesta secció ajuda a perfilar i definir millor els elements clau emergents i contribueix a l'excel·lència en l'aplicació de l'art comunitari en l'àmbit de l'Educació Social.

En conclusió, les dades recollides ressalten la importància de la interconnexió entre les arts i l'educació, posant de relleu el lideratge col·laboratiu, la formació introspectiva i les relacions amb altres agents com a elements clau. A més a més, s'ha evidenciat la necessitat d'integrar accions socioeducatives i artístiques en el currículum, així com la importància d'incloure una secció de bones pràctiques per a un enfocament exitós de l'art comunitari en l'Educació Social. Així mateix, s'ha subratllat la importància d'adquirir un coneixement especialitzat en diverses àrees de treball, i s'ha plantejat la proposta d'assimilar els perfils professionals de l'especialista en art i comunitat i de l'artista-gestor com a contribució significativa per al desenvolupament i l'èxit de les intervencions en l'art comunitari.

Aquesta investigació proporciona una base sòlida per a avançar cap a una comprensió més profunda i integrada de la relació entre l'educació social i l'art comunitari, i ofereix orientació clara per a la pràctica i la formació dels professionals en aquest àmbit. Les troballes i les recomanacions presentades són essencials per a promoure un canvi social positiu i per a enriquir l'experiència educativa dels participants en projectes d'art comunitari.

Altrament, les conclusions obtingudes permeten també un enfocament pedagògic que integri de manera efectiva les arts en l'Educació Social. Com a proposta concreta, suggereixo la implementació d'una assignatura de 6 crèdits distribuïts en dos semestres, amb una estructura acuradament dissenyada.

Els primers 3 crèdits estan dedicats a l'exploració de diverses disciplines artístiques, fomentant una introspecció profunda que permetrà als estudiants reconèixer i desenvolupar les seves pròpies habilitats, així com aprofundir en l'autoconeixement. A més, aquests primers crèdits serveixen per establir relacions significatives amb els altres participants, comprenent-les com a oportunitats per al creixement personal i la promoció del canvi social.

Els 3 crèdits restants de l'assignatura estan pensats per a realitzar un projecte artístic col·laboratiu. Aquest projecte, concebut amb una perspectiva de lideratge interactiu, per tal de fomentar la participació activa dels estudiants en un procés creatiu compartit. Això permetrà que els estudiants experimentin i aprenguin de primera mà els beneficis de treballar en equip, desenvolupant les seves habilitats socials i col·laboratives. A més, aquest projecte podria ser presentat com a proposta per a la seva implementació en les pràctiques de quart, assegurant que els futurs educadors socials tinguin una experiència prèvia en la participació en projectes artístics comunitaris.

Amb aquest enfocament, es busca integrar de manera efectiva l'art comunitari en el currículum de l'Educació Social, proporcionant als estudiants una experiència enriquidora que els permeti comprendre i apreciar el potencial transformador de l'art en el context social i educatiu. Aquesta proposta sorgeix de les conclusions de la recerca, validant així la necessitat d'una formació especialitzada en art comunitari per als educadors socials.

## **9.2. Limitacions de la recerca**

Durant el procés de la recerca, s'han trobat diverses limitacions interrelacionades que han afectat diverses àrees. En primer lloc, s'ha hagut de treballar en l'elaboració del marc teòric, que parteix d'una tesi doctoral amb un camp de visió molt ampli, i que, inclou experiències internacionals i locals d'art comunitari sobre el fenomen del desenvolupament cultural comunitari. Això ha suposat un desafiament a l'hora de plantejar tant les categories i subcategories corresponents, així com, desenvolupar l'instrument de la recerca específic per a aquest propòsit.

D'altra banda, l'anàlisi crítica d'aquests mateixos supòsits i interpretacions també ha estat un obstacle, ja que la subjectivitat juga un paper important. A més, la comprensió clara del fenomen de recerca ha estat dificultosa per les restriccions de temps. Malgrat això, s'ha realitzat un esforç per dur a terme una anàlisi exhaustiva i profunda basada en la mostra i les dades disponibles, tot i que aquestes potser no representen la totalitat de les dades obtingudes.

### 9.3. Projectiva

Respecta a futures línies d'investigació, es pensa amb un ventall ampli de possibilitats. No obstant això, es destaquen les més significatives i que poden proporcionar coneixements valorables pel desenvolupament i aprofundiment de l'art comunitari:

- Analitzar els models i les estratègies de formació i desenvolupament professional en l'àmbit de l'art comunitari.
- Aprofundir en la comprensió dels programes de formació existents i investigar com millorar-los per atendre les necessitats dels professionals del DCC en termes de coneixements, habilitats i competències adaptades als contextos i les demandes específiques.
- Investigar de manera més profunda l'impacte i els efectes de les pràctiques d'art comunitari en la transformació social, el benestar individual i col·lectiu, i el desenvolupament comunitari.
- Aprofundir en l'estudi dels efectes de l'art comunitari per comprendre millor la seva contribució en termes de canvi social, benestar i desenvolupament de les comunitats.
- Explorar com millorar i fomentar la participació i la inclusió en les pràctiques d'art comunitari.
- Investigar les barreres i els desafiaments que dificulten la participació de certes comunitats i proposar estratègies per abordar-les.
- Investigar els processos de col·laboració i les aliances en el marc del DCC.
- Comprendre millor com es creen i es mantenen les col·laboracions entre professionals, organitzacions i comunitats en l'àmbit de l'art comunitari. Identificar maneres de millorar aquestes col·laboracions per promoure una pràctica més efectiva i sostenible.
- Aprofundir en l'avaluació i mesurament dels resultats de les intervencions d'art comunitari per comprendre millor el seu valor i els seus efectes a llarg termini.

- Aprofundir en els llenguatges artístics i les seves aportacions.
- Explorar sobre el concepte "Art Brut"

#### **9.4. Què he après?**

Doncs ara sí, ara ser del cert que l'educació artística té el poder de contribuir a la transformació social. L'art és una excel·lent i exquisida excusa, perquè ens treu de la nostra zona de confort, i això és molt bo, perquè ho fa d'una manera molt subtil. Ens va calant lentament, equilibrant-se, a cadascú al seu ritme, calmant-nos i posant-nos en altres llocs on abans ni tan sols haguéssim imaginat.

Per tant, parlant amb clau educativa, l'art i el fet de participar en projectes artístics ens genera noves mirades sobre el valor de la cultura i els seus desencadenants al voltant del retorn social, a través de les quals adquirim estats de consciència emocionals, socials i comunicatives.

Al mateix temps, aquesta experiència -col·lectiva- pot ser un trampolí cap a un món de noves possibilitats creatives i de creixement, no només en l'àmbit artístic, sinó també en la seva aplicació a la realitat de les persones.

L'educació i el seu entorn, per mitjà de l'art té un potencial que traspassa les fronteres, amb innumerables experiències que tenen un impacte significatiu en els contextos on es desenvolupen. És prou conegut i estudiat, els efectes que causa, - perquè recordem-ho: els educadors treballem amb les conseqüències- arribant a la conclusió que la seva capacitat va molt més enllà de l'aprenentatge d'instruments musicals, ballar, editar vídeos, escriure o representar una obra de teatre. El projectes i iniciatives, aquí a Catalunya cada vegada són més nombroses -per alguna cosa serà- amb aquesta mirada posada a intercanviar-nos els propis coneixements que arriben a dimensions tan estratosfèriques que costa d'imaginar. Amb paraules d' Úcar (2016):

Crear nous camins i maneres noves de caminar; noves relacions i solucions; noves accions i noves tècniques i procediments. Sent conscients sempre, però, que no hem tancat res, que mai es tanca res i que les respostes que hem creat són provisionals i generen noves preguntes que ens portaran a iniciar un altre cop el procés. Un procés que mai no serà el mateix que l'anterior...(p.21)

Això vol dir, sortir d'enllà on estàs i poder ser capaç de connectar amb altres perspectives de pensament, de gestionar i de modelar. Això, agafa tal volada que ara no ho entenc d'una altra manera, si no és deixant-se traspasar fins a l'infinit, que no hi ha límits per a la riquesa que la valentia d'explorar més enllà del que ja sabem pot oferir. Moure's amb la ment oberta, amb capacitat crítica i emocionar-nos per allò que ens apassiona, ens fa permeables. Mirar genuïnament des d'altres perspectives, deixar entrar observant les experiències dels altres, d'altres contextos, cultures, grups socials i aprenentatges, és un acte transformador! Perquè de l'ego, no n'hem parlat... tot un tema també... Per mi l'ego està en no deixar-lo de banda, per donar-li l'oportunitat de demostrar-li que a partir d'ell es poden construir nous camins i noves maneres de caminar, i que no va ni d'ell, ni de l'altre, sinó de tots nosaltres.

"Segons el principi de procediment, només poden ser vàlides aquelles normes en què participin tots els afectats com a lliures i iguals, en una recerca cooperativa de la veritat."(Canimas, 2007:24)

L'art desperta la millor versió de mi, perquè em fa encuriosir, em dona força i valentia per conèixer-m i, entendre i aprendre del món en què vivim. Sento literalment amor. Amor per allò que faig, amor cap als altres, amor a la diversitat, a la creativitat, i sí, també, el que és desconegut. L'art és present a tot arreu, l'art és el regal més bonic i la creativitat l'expressió màxima que tots tenim. I si l'art ha fet tot això per mi, no em queda més remei que compartir-ho!

"L'ofici d'educador social es mou en la superfície d'un ventall obert per dos extrems: la fredor de la racionalitat, per un costat, i la passió de l'amor, per l'altre." (Canimas 2007:30)

Escriure aquest treball ha sigut en certa forma plasmar el que crec que sé i el que he après, mostrar el meu món interior i alhora aprenc del que soc, del que penso i sento, és una forma de transmetre el meu petit món interior, el meu univers, amb l'esperança posada en l'expectativa... Perquè he començat a aprendre i creure amb el que sento, i escrivint-ho és la manera que creure amb mi mateixa em dona l'empenta per anar on jo vulgui, lliure, buscant el meu rumb, el rumb que ara sé i que tant he anhelat, sense saber-ho, la meva raó de ser i estar. I tot això, vol dir que, he après a saber des d'on escric.

Per a Gilligan, hi ha dues formes de consciència moral: la que valora només des de la justícia i la que té en compte la compassió. Per aquest corrent, els valors no provenen de la raó o dels principis, sinó de l'emoció, de viure amb els altres, del desig de cuidar i ser cuidats, acceptats i estimats. (Canimas, 2007:28)

Per acabar aquest treball, ja que he començat amb la presentació d'aquest treball amb una frase de Charles Wright Mills sobre bons artesans, m'agradaria tancar aquest treball amb paraules d'Úcar (2016) i que penso que reforcen la idea del que significa una tasca o ofici com per exemple l'artesanía:

Per ser un bon professional jo deia que calen tres elements: voler ser-ho, buscar la manera continuada els recursos per poder ser-ho i, per últim temps. [...] Per arribar a ser un bon professional no es pot tenir pressa i el que cal, abans que res, és ser constant; tenir constància en la recerca contínua de tot allò que ens pot fer millorar la nostra manera de treballar. [...] adoptar l'actitud i el posicionament d'un recercador davant la realitat.(p.20)



## 10. Bibliografia

Aguirre, A., Moliner, L., Traver, J.A. (2017). La Pedagogía Social, la Animación Sociocultural y la Educación No Formal en el tiempo libre y de ocio de la ciudadanía. *Papers infància*, 17.  
[https://www.infanciacontemporanea.com/wp-content/uploads/2017/03/paper\\_ic\\_n17\\_aguirreetal.pdf](https://www.infanciacontemporanea.com/wp-content/uploads/2017/03/paper_ic_n17_aguirreetal.pdf)

Associació Estatal d'Educació Social - ASEDES; Consell General de Col·legi d'Educadores i Educadors Socials - CGCEES, (2007). Documents professionalitzadors. Definició d'Educació Social. Codi Deontològic de l'educador i l'educadora social. Catàleg de Funcions i Competències de l'educador i l'educadora social. ASEDES.  
[https://www.ceesc.cat/images/simplefilemanager/556d9518310849.79010543/Doc\\_prof\\_cat.pdf](https://www.ceesc.cat/images/simplefilemanager/556d9518310849.79010543/Doc_prof_cat.pdf)

Augé, M. (2001). Los no lugares. Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad. Gedisa.

Ayerbe, P. (1995). Algunos problemas profesionales en la educación social. *Claves de educación social*, N. 0.

Calderón, A. (2018). La interacció entre l'Educació Comunitària, les expressions artístiques i la política. *Quaderns d'animació i Educació Social. Revista semestral para animador@s y educador@s sociales*, 27.  
[http://quadernsanimacio.net/ANTERIORES/veintisiete/index\\_htm\\_files/La%20interaccio.pdf](http://quadernsanimacio.net/ANTERIORES/veintisiete/index_htm_files/La%20interaccio.pdf)

Caminas, J. (2007). Apunts per a una ètica de la complexitat (o de si hi ha lloc per a la beneficència, la pietat i la compassió en l'educació social). *Quaderns D'Educació Social*, 10, 19-33

Caride, J.A. (2017). Cruzando límites: sobre los desafíos de la educación social en tiempos de incertidumbre. *RES, Revista de Educación Social*, 25.  
<https://eduso.net/res/revista/25/el-tema-aportaciones/cruzando-limites-sobre-los-desafios-de-la-educacion-social-en-tiempos-de-incertidumbre>

Casacuberta, J. (2006). Desenvolupament Cultural Comunitari, Presentació En Societat. *Quaderns d'Educació Social*, 08, p. 141-147.  
<https://raco.cat/index.php/QuadernsEducacioSocial/article/view/347946/439133>

Civis, M.; Longàs, E.; Longàs, J.; Riera, J. (2007). Educació, territori i desenvolupament comunitari. Pràctiques emergents. *Educació Social. Revista d'intervenció socioeducativa*, 36, 13-25. <https://raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/165565>

Habib, M. (2013). "Aproximación histórica a una de las profesiones sociales: la Educación Social". A *Revista Educación Social (RES)*. N. 17. <https://eduso.net/res/revista/17/el-tema-revisiones/aproximacion-historica-a-una-de-las-profesionales-sociales-la-educacion-social/>

Garcés, M. (2022). *Un món en comú*. Tigre de paper.

Juventench, J., Pomés, M, Pujol, E. (2015). Quan el treball amb famílies esdevé una oportunitat. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 60, p. 44-58

La gata perduda. (2021). *La gata perduda*. <https://lagataperduda.com/proyecto>

López, P., Navarro, L. (2019). *Aprender para transformar*. Claret

Maslow, A. (1982). *La personalidad creadora*. Kairós

Mills, C. Wright. (1992). *La imaginació sociològica*. Herder

Nardone, M. (2010). Arte comunitario: criterios para su definición. *Miríada: Investigación en Ciencia Sociales*, 3 (6), 47-91. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5024408>

Ortega, J.; Caride, J.A.; Úcar, X. (2013). La Pedagogía Social en la formación - profesionalización de los educadores y las educadoras sociales, o de cuando el pasado construye futuros. *Revista Educación Social (RES)*, 17, 1-24. <https://eduso.net/res/revista/17/el-tema-revisiones/la-pedagogia-social-en-la-formacion-profesionalizacion-de-los-educadores-y-las-educadoras-sociales-o-de-cuando-el-pasado-construye-futuros>

Palacios, A. (2009). El arte comunitario: origen de las prácticas artísticas colaborativas. *Arteterapia: papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 4, 197-212. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3130651>

Riberas, G., Vilar, J. (2014). La praxis reflexiva: un reto para la educación social. *En Revista Edetania. Estudios y propuestas socio-educativas*, 45, 129-142, <https://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/177>

Riberas, G., Vilar, J., Mora, P. (2013). *Elaboració de projectes socials. Disseny i avaluació de les accions socioeducatives*. Claret.

Romeva, R. (2020). *Ubuntu. La república del bé comú*. Angle Editorial.

Sánchez-Valverde, C. (2013). Informe i confidencialitat en educació social. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 55, p. 144-161

Serra, L. (2018). Model de Desenvolupament Cultural Comunitari a partir de l'anàlisi d'experiències internacionals i locals d'art comunitari. [Tesis Doctoral, Universitat Ramon Llull]. TDX. <http://hdl.handle.net/10803/462073>

Tempest, K. (2020). *Connectar*. Mésllibres.

Torras, I. ( 25 de novembre de 2022), La Gata Perduda: la força transformadora dels projectes comunitaris. *Blog Facultat Pere Tarrés*. <https://www.peretarres.org/coneixement/bloc-facultat/la-gata-perduda-for%C3%A7a-projectes-comunitaris>

Trilla, J (1996). L'"aire de la família" de la pedagogía social. *Temps d'Educació*, Núm. 15, p. 39-57. <https://raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/view/125618>

Vilar, J. (2013). *Cuestiones éticas en la educación social. Del compromiso político a la responsabilidad en la práctica profesional*. UOC.

Vilar, J. (2021). Què se n'ha fet, dels documents professionalitzadors?. *Educació social. Revista d'intervenció socioeducativa*, 79, p. 7-10, <https://raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/394652>.

Vilar, J. i Fernández, I. (2023). Pedagogia Social curs acadèmic 2022-2023. Unitat 1. La pedagogia social com a ciència de l'educació social. Facultat d'educació social i treball social Pere Tarrés-URL.

Úcar, X. (2016). Els professionals d'allò socioeducatiu com a investigadors: la creació de coneixement. *Educació social: revista d'intervenció socioeducativa*, 62, p. 11- 23.  
<https://raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/308220>